

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES RISQUES ET PÉRILS DE LA COENTREPRISE
BRANCHÉE SUR L'ÉCONOMIE DE L'INFORMATION
LE CAS DE L'UNIVERSITÉ TECHNIQUE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE, TECHNOLOGIE ET SOCIÉTÉ

PAR

LUC DUFF

FÉVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Du côté de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), au programme de Science, technologie et société, je tiens à remercier Pierre Doray d'avoir vu au bon déroulement des activités de recherche et de rédaction du mémoire tout en accordant une grande autonomie dans le processus, Yves Gingras de son travail inspirant sur l'histoire et la sociologie des universités et de la rigueur intellectuelle exemplaire avec laquelle il poursuit son travail, Jorge Niosi de sa remarquable perspicacité et de son dévouement intellectuel à l'innovation, et Peter Keating de son dévouement à la compréhension et à la promotion des sciences. Au Centre interuniversitaire de recherche en science et technologie (CIRST), j'aimerais remercier Lucie Comeau de son excellent appui dans la recherche de documents et la promotion de bonnes techniques de recherche.

Du côté de *Simon Fraser University* (SFU), au Centre de recherches en politiques des sciences et des technologies (CPROST), je tiens à remercier Adam Holdbrook non seulement de m'avoir accordé un espace de travail au salon des chercheurs invités et l'accès aux bibliothèques de SFU, mais aussi de m'avoir fait part de ses idées et des perles intellectuelles face au développement du campus satellite à Vancouver et du CPROST. Aux Archives de SFU, je tiens à remercier Paul Hebbard d'avoir facilité l'accès aux archives de TechBC.

Du côté de TechBC, je tiens à remercier Bernie Sheehan et Jean Watters (ses deux recteurs) de leur contribution des plus utiles au projet ainsi que Sharon Shilliday, qui aura joué un rôle de figure de proue sur le plan de l'action collective dans l'établissement d'une université dans la vallée du Fraser et de TechBC, de m'avoir encouragé à resserrer mes idées. Je tiens à remercier Arthur Fallick, Tony Forgarassy et Wendy Unger de l'appui qu'ils ont manifesté au cours de mon travail.

À la maison, j'aimerais aussi remercier mon conjoint de m'avoir soutenu tout au long de cette initiative.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'idée d'université.....	3
1.1.1 L'université classique.....	4
1.1.2 L'université de recherche	6
1.1.3 L'université nouvelle.....	9
1.1.4 L'université néolibérale.....	16
1.2 La segmentation de l'enseignement supérieur.....	17
1.2.1 Les visions dichotomiques de l'enseignement supérieur et le sens des nuances ...	18
1.2.2 Les modes de différenciation et de segmentation de l'enseignement supérieur	22
1.3 Que retenir de la littérature couverte?	23
CHAPITRE II	26
LES REPÈRES THÉORIQUES	26
2.1 Les changements et les évolutions du système universitaire.....	26
2.1.1 La mondialisation capitaliste, la gouverne économique et le contractualisme ...	28
2.1.2 L'économie de l'information, l'État et le resserrement des liens et de la coopération	32
2.1.3 La démocratisation, la mondialisation et la revitalisation du libéralisme universitaire	35
2.2 Les moteurs du changement	37
2.3 Les repères retenus	44
2.4 Les limites observées.....	45
2.5 Critiques s'adressant aux différentes perspectives	45
2.6 Angle d'analyse adapté à la présente étude	48

CHAPITRE III	50
LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES	50
3.1 Vers une question centrale aux fins de l'analyse.....	50
3.2 Les orientations de la recherche	51
3.3 Les dimensions analytiques retenues.....	53
3.3.1 Les dimensions associées à l'université : son modèle, son organisation et son positionnement dans le champ	54
3.3.2 Dimensions associées au changement, à son expression et à ses moteurs	57
3.3.3 La question centrale de l'étude.....	59
3.3.4 La démarche de cueillette des données	59
CHAPITRE IV	61
LA CRÉATION DE TECHBC	61
4.1 Les orientations du gouvernement en matière de politiques de l'enseignement supérieur ..	64
4.1.1 Le développement durable, le pari industriel et la diversification des débouchés à la diplomation universitaire.....	65
4.1.2 Les certificats et les diplômes, le cumul d'attestations et de diplômes étalonnés à la verticale et les programmes de mobilité verticale et de transition	67
4.1.3 D'un programme régional normatif à un projet d'ancrage régional branché.....	72
4.1.4 Les stratégies de mise en œuvre de programmes innovateurs.....	76
4.2 Les origines du contexte délibératoire sur l'enseignement universitaire en région.....	78
4.2.1 Les années 1970, SFU et l'expansion en régions intérieures	79
4.2.2 L'appel en 1989 à une étroite articulation entre collèges de la vallée et SFU.....	82
4.3 La décision du gouvernement : la création de l'Université technique.....	87
4.4 Conclusion	91
CHAPITRE V	95
TECHBC ET LES ALÉAS DE LA MISE EN ŒUVRE	95
5.1 Les finalités de l'université après le travail de conception.....	96
5.2 Les moyens organisationnels.....	100
5.3 Les choix éducatifs	106
5.4 Les relations interétablissement.....	112
5.5 Conclusion	116

CHAPITRE VI.....	119
LA FUSION.....	119
6.1 Les évaluations gouvernementales et paragouvernementales	120
6.1.1 Une évaluation comparative de la capacité d'établir des liens	121
6.1.2 Les évaluations des risques et de la capacité à réaliser les objectifs à court terme	124
6.1.3 L'évaluation des politiques d'enseignement supérieur axées sur la coordination	128
6.2 La décision du gouvernement : La fusion de TechBC à SFU	130
6.3 Le dénouement	135
6.4 Réorientation subséquente de l'enseignement supérieur en Colombie-Britannique	143
6.5 Conclusion	148
CHAPITRE VII.....	150
ÉLÉMENTS D'INTERPRÉTATION.....	150
7.1 La création	150
7.1.1 Les orientations des politiques universitaires du gouvernement et l'idée d'Université préconisée	151
7.1.2 Les enjeux locaux et la présence des universités	153
7.1.3 Les difficultés d'établir le projet universitaire	154
7.1.4 La proposition de mise en œuvre	158
7.2 La fusion	161
7.2.1 Les retournements doctrinaux de la politique gouvernementale et les changements de gouvernement	161
7.2.2 Les difficultés internes : les coûts et le recrutement étudiant.....	164
7.2.3 Les méandres de la décision de fusion	165
CONCLUSION	168
APPENDICE A QUELQUES MOMENTS CLÉS ET ACTEURS EN PRÉSENCE	172
APPENDICE B DESCRIPTION PARTIELLE DES PROGRAMMES DE TECHBC	181

RÉSUMÉ

À l'origine, alors que les taux de diplomation universitaire en Colombie-Britannique sont au neuvième rang dans le pays, la province décide d'investir dans la croissance de son enseignement supérieur, ce qu'elle fait de manière inégale selon les régions. Pour se rattraper, elle met en œuvre différents modèles de développement dont celui de l'université associée à des entreprises, ce que nous pouvons appeler des coentreprises. Les risques et périls de ce choix découlent d'un manque de volonté politique d'investir en 1989 dans la vallée du Fraser (région vancouveroise à l'est de l'embouchure du fleuve qui s'étend généralement de Hope à Delta et qui peut comprendre Richmond) à comparer à la région du Nord. Les développements de la première ne doivent s'attaquer d'aucune façon aux développements déjà en cours de la seconde. Le ministre chargé de l'enseignement supérieur fait appel aux ressources existantes et mise sur tous les moyens possibles, aussi controversés qu'ils puissent être, pour en faire plus avec moins. Pour y arriver, la stratégie gouvernementale « Accès pour tous » s'axera à l'époque sur les principes d'accessibilité, d'universalité, d'intégralité et de gestion publique et lancera une série de réformes en formation emploi dans la province. Alors que l'idée d'une nouvelle université pour la vallée du Fraser est conçue à l'origine dans un discours d'articulation et de coentreprise entre l'Université Simon Fraser (SFU) et les collèges communautaires dans la vallée, les événements feront en sorte que l'Université technique de la Colombie-Britannique (TechBC) se concentrera plutôt sur les technologies de l'éducation et mettra en œuvre une stratégie fondée sur l'ultraspécialisation et sur l'économie de l'information. Au lieu d'établir des articulations avec les collèges et les centres techniques provinciaux pour assurer le flux d'étudiants et garantir une plus large fréquentation, les entrepreneurs institutionnels chez TechBC comptent plutôt sur la distribution en ligne de ses enseignements modulaires dans les entreprises du savoir, dont les revenus serviraient de complément au financement public et financerait plus généralement le fonctionnement de l'université. L'idée d'université qui émerge de cette étude est celle de l'Université des apprentissages de qualité distribués en coentreprise aux entreprises du savoir branchées sur son réseau. « Les risques et périls de la coentreprise branchée sur l'économie de l'information » en disent long sur la conception de l'université et sur sa mise en œuvre rapidement interrompue. L'histoire de TechBC n'en demeure pas moins marquée par le boycott des professeurs d'université, qui portera TechBC à s'accrocher coûte que coûte à son autonomie et à manifester une capacité à la fois collégiale et concurrentielle envers la collectivité universitaire et les acteurs ministériels de la responsabilisation universitaire. Au bout de la ligne, suite à un scandale politique incontournable à la fin des années 1990 et à un raz-de-marée libéral en 2001 et compte tenu du rapport étroit avec SFU depuis la conception du projet institutionnel, les effectifs et les programmes de TechBC seront rendus comme il se devait à SFU avec cette fois-ci l'assurance de fonds statutaires et d'un investissement en immobilier de la part du Trésor public et avec la possibilité d'un développement tout à fait endogène de la part de l'université reconnue et bien établie.

MOTS-CLÉS : Modèles et idées d'université. Institutionnalisation et fusion des institutions universitaires. Universités en Colombie-Britannique. Politiques en matière de développement des universités.

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1.1 Les universités nouvelles de 1 ^{ère} et 2 ^e générations	10
3.1 Les deux idéaux types d'universités	56
3.2 Le changement, son expression et ses moteurs	58
5.1 Le projet envisagé au départ et le projet effectif après les tractations	117
A.A Quelques moments clés et acteurs en présence	172

INTRODUCTION

L'éducation depuis les révolutions démocratique et technologique des années 1960 et l'amorce de la démocratisation de l'enseignement supérieur a pris une telle ampleur qu'après seulement quelques générations un intérêt accentué pour l'enseignement universitaire se manifeste mondialement dans plusieurs sociétés développées. C'est à la fin des années 1980 que la Colombie-Britannique s'est rendu compte du retard qu'elle a enregistré dans ce domaine et a entrepris bon nombre de réformes institutionnelles pour rehausser son statut au Canada et pour satisfaire ses diverses populations. *The Technical University of British Columbia* (TechBC) compte parmi plusieurs projets institutionnels qui ont été mis en route avec le dessein d'expansion de l'enseignement universitaire en Colombie-Britannique. Durant cette période de grands remous sociaux, technologiques et réglementaires, TechBC a vu le jour, pris son vol et subi de façon précipitée un démantèlement marqué par la prise en main de ses effectifs et programmes par Simon Fraser University (SFU) quelque sept ans après son lancement. Cette vie écourtée pose la question suivante: Comment et pourquoi TechBC a-t-elle vu le jour, a-t-elle été « abandonnée » en tant que projet académique et a-t-elle été fusionnée à SFU?

En cherchant à mieux comprendre les liens avec le passé, les conjonctures et les visions d'avenir et à mieux saisir le sens des événements, le travail de recherche retrace d'abord dans la phase théorique la conception de l'idée d'université et son évolution dans l'histoire pour ensuite retracer dans la phase analytique la conception de l'Université et ses évolutions institutionnelles. Pour y arriver, quelques repères théoriques rattachés au néoinstitutionnalisme, à l'entrepreneuriat institutionnel, à la création de nouvelles institutions, à la fusion d'universités et aux technologies de gouverne néolibérales dans l'enseignement supérieur servent de balises à l'analyse. Alors que le chapitre 1 soulève la problématique, les chapitres 2 et 3 posent respectivement les repères théoriques et méthodologiques. En s'orientant à l'aide de ces repères et en se limitant au matériel d'archives, le chapitre 4 fait l'analyse des

faits divers reliés à la création de l'université, le chapitre 5 aux aléas de la mise en oeuvre et le chapitre 6 à la fusion. Grosso modo, le travail de recherche consiste à repérer les acteurs en présence et ceux qui n'y sont pas d'une conjoncture à une autre et de faire ressortir l'idée d'université qui prévaut dans le travail de conception et dans la mise en oeuvre. Un dernier chapitre consacré à l'interprétation des données et des résultats vient compléter le tableau. Le chercheur s'excuse des contresens qui ont pu se glisser dans l'exercice de traduction.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 L'idée d'université

*« Les politiques publiques qui viennent appuyer ces tendances visent en fait à transformer une nouvelle fois l'université en lui imposant, en sus de l'enseignement et de la recherche, une troisième obligation : l'innovation et sa valorisation économique. »
(Gingras, 2003, p. 7)*

Cette citation annonce qu'une troisième mission fixée aux universités, l'innovation, rejoint les deux autres traditionnelles : la recherche et l'enseignement. Dans la même optique, du côté américain, Elizabeth Popp Berman (2012) avance que, « [d]ès le début des années 1980...[,] le changement d'un modèle de la « science-en-tant-que-ressource » en un modèle de la « science-en-tant-que-moteur » aura un impact majeur sur l'université. » (p. 3) Dans son ouvrage traitant de « la création de l'université du marché, » Berman (2012) conclut, à la suite de son analyse du jeu des logiques institutionnelles qui coexistent dans le milieu universitaire, que « [l]es politiques gouvernementales ont changé parce que les décideurs politiques ont adopté une idée nouvelle : l'innovation scientifique et technique régule, fait tourner et dynamise l'économie. » (Traduction libre, p. 12) Quoique Berman (2012) reconnaisse qu'aux États-Unis les diverses politiques axées sur l'innovation ne reflètent pas un projet politique cohérent et représentent plutôt une vaste étendue de philosophies économiques (pp. 13-14), il n'en demeure pas moins, pour l'analyste, que « [c]e virage a donné aux universités une nouvelle mission : favoriser la croissance économique en rejoignant recherche et marché. » (Traduction libre, p. 3)

Scott (1995) fait le rapprochement entre « l'idée d'université » et la mission de l'université en déclarant que « [j]usqu'à récemment, la mission de l'université désignait un

énoncé officiel de ses finalités, dont le triomphe rhétorique du cardinal Newman prophétise le déclin. De nos jours, retenue par son lien ombilical au mot « énoncé, » la mission est devenue un « sommaire exécutif, » un synopsis des objectifs de gestion institutionnelle. » (p. 61) Mais comme « l'idée d'université » de Newman ([1852] 1968) peut l'indiquer, il n'en demeure pas moins que le mandat d'une université ne peut s'affranchir de tout lien avec « l'idée d'université », ne peut se détourner de l'expression sous forme de moyens divers de cette idée et ne peut perdre de vue dans la mise en œuvre la finalité ultime qu'incarne cette idée. Toutefois, lorsque d'autres idées rejoignent l'enseignement dans la finalité, on ne fait plus face qu'à une seule et unique représentation idéale de l'université telle que celle de Newman, mais bel et bien à de multiples représentations. Sans pour autant en négliger les idées de recherche et d'innovation mentionnées en haut de section, les paragraphes suivants s'intéressent à l'enseignement en tant que finalité universitaire sur laquelle reposent deux grands modèles types d'université : (1) l'université classique et (2) l'université nouvelle. Le troisième modèle, (3) l'université néolibérale, se serait détaché des finalités pour laisser place à la valeur actionnariale (Holmwood, 2011b) qui émerge en force avec la montée du libéralisme économique.

1.1.1 L'université classique

L'université classique, fidèle à la tradition humaniste occidentale, à la rhétorique, à l'analyse profonde de texte et à une méthode stricte d'enseignement, accorde d'abord la priorité à l'érudition des maîtres ne laissant accéder au rang de savants que quelques initiés et, en deuxième lieu, à former les élites du clergé, les spécialistes du droit et les médecins. (Bertrand et Busugutsalsa, 1995; Bertrand, 2010; Gingras et al, 1999)

En toute priorité, la maîtrise des techniques de l'exposé oral demande à l'apprenti de l'érudition des années avant qu'il ne puisse être promu au premier rang de sa profession. (Gingras et al, 1999, p. 126) Ce « travail long et soutenu » (Condorcet et al, 2006, p. 104; Gingras, 2003, p. 4) s'articule à une structure hiérarchique de régulation collégiale (*guild model*) au sein de laquelle le pouvoir appartient à ceux qui détiennent le plus d'ancienneté au sommet de la hiérarchie, même si la consultation collégiale reste manifeste dans chacune des disciplines. (Clark, 1983, pp. 113-115; Gingras et al, 1999, p. 126; Scott, 1995, p. 62) Cette

culture d'autonomie disciplinaire contribue à réguler, dans leur ensemble, la conduite des affaires universitaires. (Scott, 1995, p. 60) Afin de mieux échapper aux caprices d'ordre politique et à la domination de bailleurs de fonds intransigeants, on confère « aux universités une autorité intellectuelle et « [l']autonomie institutionnelle » » (Bertrand, 2010, p. 11) et on privilégie une organisation en corporation fermée. (Scott, 1995, pp. 84 & 171) Au cœur de ce refuge intellectuel, l'université classique fonctionne du sommet à la base avec l'appui d'une modeste équipe administrative n'opérant en arrière-plan qu'une comptabilisation annuelle des activités universitaires.

En deuxième lieu, l'université classique se charge « de la formation et de la morale des élites » (Beaulieu, 1999, p. 260) tout en donnant priorité à l'humanisme et à l'éducation générale. (Condorcet et al, 2006; Halmagrand, 1845) En plus des fonctionnaires d'État, elle forme « théologiens, médecins et avocats. » (Gingras et al, 1999, p. 116) Avec le développement de la médecine, la démonstration, quoique méprisée par les maîtres de la culture, prend une place de plus en plus importante. (Gingras et al, 1999, pp. 311-313) L'accès à l'université classique est un privilège de la noblesse, du clergé, des fonctionnaires, de riches marchands et des prêteurs de deniers. La mobilité ascendante n'est accordée aux jeunes adeptes de classes non privilégiées que par la voie du clergé. Selon Bertrand et Busugutsala (1995), l'« institution [est] financée en grande partie par le client[, et son] accessibilité [au reste de la population y est substantiellement] réduite. » (p. 56) Ce financement pour la plupart privé ne peut que faire pression sur les limites de son autonomie et sur son champ d'action. Le clergé en tant que clientèle domine pendant longtemps en nombre, et le pape ne pourra s'empêcher au cours de l'histoire d'interposer sporadiquement sa médiation ou son autorité dans les affaires universitaires. (Bertrand, 2010) Entre autres, dans sa capacité d'intervention que lui confère l'Église à Dublin en 1852, le cardinal Newman fait la promotion d'une « idée d'université » dans une série de conférences qu'il a prononcées avant la création de la première université catholique d'Irlande. Pour lui, « [l']université s'intéresse à la diffusion et au rayonnement plutôt qu'à l'avancement du savoir. » (Gingras, 2003, p. 3; Newman et Robillard, [1852] 1968, p. 30) En d'autres mots, elle n'incarne qu'une seule idée : l'enseignement. Dans une tentative vraisemblablement de renouveler le monopole de l'Église sur les savoirs, le cardinal « tourne le dos, » (Bertrand,

2010, p. 19), comme la France, (Gingras, 2003) au mouvement d'incorporer la recherche à l'université que le gouvernement prussien a bien su accentuer quelques décennies auparavant.

1.1.2 L'université de recherche

La création de l'Université de Berlin en 1810, par Wilhelm Von Humboldt, a introduit un courant néohumaniste innovateur, (Bertrand, 2010, p. 19) qui a favorisé la diffusion de l'université de recherche dans le monde. En effet, « Humboldt et Wolf, les représentants du mouvement néohumaniste, ont cherché à l'aide d'une inculcation philologique conforme aux valeurs de la Grèce et de Rome à cultiver le raffinement éthique et esthétique qu'ils ont appelé *Bildung*. » (Turner, 1971, p. 141) L'Éducation (*Bildung*) et « [l]es études classiques étaient considérées comme le fondement même de la culture générale. » (Husén, 1991, p. 198) Dans cette optique, l'université de recherche n'en demeurera pas moins profondément classique.

D'après Turner (1971), « [m]algré les théories de la liberté académique et du libéralisme culturel qu'il invoque, Humboldt centralise et étend le pouvoir d'État sur tous les aspects des affaires éducatives de la Prusse. » (p. 164) Entre autres, Humboldt n'hésite pas à lancer « une réforme simultanée des écoles secondaires... [, dont] les édits ont produit des effets bénéfiques et immédiatement perceptibles dans les affaires éducatives. » (Turner, 1971, p. 140) Il n'hésite pas non plus à « dirige[r] lui-même le recrutement de professeurs de la nouvelle institution, [l'Université de Berlin,] créant ainsi un précédent pour ceux qui suivront ses pas [au ministère.] » (Turner, 1971, p. 165) D'autant plus, « [p]endant l'ère des réformes de l'éducation, qui a duré de 1806 à 1818, la Prusse fonde de nouvelles universités à Berlin (1810) et à Bonn (1818), fusionne diverses institutions pour former les Universités de Halle-Wittenberg et Breslau, supprime plusieurs petites écoles non viables, et met à la disposition de l'Université de Königsberg de nombreux instituts nouveaux et du personnel. » (Turner, 1971, p. 140) Cette grande réorientation dans les affaires éducatives, selon Turner (1971), n'aurait vraisemblablement pu avoir lieu non seulement sans « l'influence de l'idéologie et de la concurrence, » (p. 151) mais également sans « l'influence de l'État, » (p. 64) sans la création d'une « nouvelle structure bureaucratique, » (p. 163) sans « une politique de contrôle ministérielle rigide, » (p. 166) et sans la prise de « contrôle des postes

universitaires » (p. 165) par le ministère à Berlin. Plus précisément, l'université de recherche à laquelle Humboldt aspirait n'aurait pas survécu sans l'utilisation d'un « nouveau mécanisme bureaucratique dans une nouvelle politique explicite visant à réformer et à faire cadrer les universités grâce à un contrôle centralisé et rigoureux de toutes les nominations professorales. » (Turner, 1971, p. 164)

Néanmoins, face « aux préoccupations des disciplines humanistes [parmi lesquelles] la recherche et la formation des chercheurs figurent au premier plan, » (Turner, 1971, p. 138) « le ministère se tournera progressivement vers le cercle de spécialistes dans le champ d'un candidat pour l'évaluation de son travail et pour des conseils sur la nomination... Comme ces petites collectivités sont devenues les principaux conseillers au ministère, ils ont pu, à travers l'État, imposer leurs méthodes et les normes de la recherche sur toute l'université. » (Turner, 1971, p. 176) « [C]e passage progressif du pouvoir de nomination vers l'État... [lui a tout de même permis de] mettre l'accent sur des critères disciplinaires rigides... [et de] rejeter sans équivoque les normes pédagogiques ou utilitaires [traditionnellement associées] au rôle du professeur » (Turner, 1971, p. 172) en gardant la porte bien fermée aux professeurs titulaires et « aux corps professoraux locaux. » (Turner, 1971, p. 164) En revanche, « [l]es tendances critiques et analytiques de la nouvelle philologie donnent lieu à un vif affrontement avec le programme philosophique d'une grande synthèse de l'apprentissage ... [au moment où] l'État fait la promotion des deux à la fois. Après 1830, la perspective critique de la nouvelle philologie remplacera largement la tradition philosophique; avant 1830, les deux ont coexisté dans un équilibre fructueux, quoique quelque peu difficile. » (Turner, 1971, p. 172) Dans cette vague où la perspective critique l'emporte sous l'influence d'experts spécialistes dans les divers champs disciplinaires au sein du ministère et au cœur de l'université, « l'idée de lier étroitement recherche et enseignement commence à se matérialiser dans les universités allemandes, où des instituts et des séminaires se créent autour des chaires d'enseignement. » (Husén, 1991, p. 192)

Par voie de conséquence, au cours des années 1830, alors que « [l]a transformation de la chaire eut lieu non seulement dans les sciences, mais aussi dans toutes les disciplines de... la Faculté de philosophie des universités... [,] les professeurs de sciences [ont fini par adopter]... les valeurs apprises et les modèles institutionnels des disciplines humanistes. »

(Turner, 1971, p. 138) « De la même manière, ces engagements se propagent jusque dans les facultés professionnelles de droit, de théologie et de médecine, où ils ont entraîné une réorientation de la formation de praticiens à l'éducation des universitaires et de chercheurs dans leurs disciplines respectives. » (Turner, 1971, p. 138) « La renommée de l'université en tant que centre d'apprentissage et de recherche de base arrive progressivement à l'emporter sur sa renommée en tant que centre pédagogique ou en tant qu'école professionnelle. » (Turner, 1971, p. 157) La recherche et la formation de chercheurs seraient parvenues à l'emporter sur les autres priorités. Dans ces conditions, l'université de recherche ne peut que réaffirmer son « rôle fondamental... de socialiser les élèves dans des cultures académiques distinctives et cohérentes, qu'elles soient axées sur une discipline ou sur une profession. » (Scott, 1995, p. 177) Du point de vue socio-intellectuel, l'université de recherche réaffirme sa posture élitiste en donnant priorité à la filière académique qui mène à un doctorat et qui privilégie ceux qui peuvent se l'offrir. Somme toute, quoique le concours des disciplines humanistes dans cette affaire n'aura pas été vain en faisant prévaloir la critique, « Humboldt lan[ce] un processus de transformation du corps professoral qui f[a]it naître une nouvelle catégorie sociale, l'enseignant-chercheur. » (Gingras, 2003, p. 3) Les politiques de synthèse des apprentissages d'Humboldt en vigueur en Prusse de 1810 à 1830 conjugueront un effet inverse durable parmi « [l]es universités traditionnelles [, qui encore aujourd'hui] résistent en général à l'idée que toutes les formes d'éducation postsecondaire soient intégrées dans une unique institution d'enseignement supérieur. » (Carrier, 1979, p. 105)

En conclusion, pour revenir à la citation de Bertrand (2010) en haut de section, la création de l'Université de Berlin ne constitue qu'un seul facteur parmi tant d'autres à l'origine du « courant néo-humaniste innovateur » (p. 19) qui favorisera l'adoption répandue du modèle humboldtien d'université. Même si la recherche est devenue intégralement liée à l'enseignement (Olssen et Peters, 2005, p. 329) et l'évaluation par les pairs a su prendre une place inexpugnable (Husén, 1991, p. 202; Turner, 1971, p. 176) parmi les universités de recherche, les préoccupations de ces dernières pour la hiérarchie disciplinaire et pour l'érudition des professeurs-chercheurs de longue haleine n'en demeurent pas moins profondément classiques.

1.1.3 L'université nouvelle

«L'université nouvelle... n'a pu voir le jour qu'à la fin des années 1950 ou qu'au début des années 1960... Mais le fait que l'idée trace son origine à la décennie précédente au plus fort de la reconstruction d'après-guerre est évocateur. L'université nouvelle a été conçue dès le départ en tant qu'élément d'un projet plus vaste, que l'on désigne par la résolution d'après-guerre construite sur [le principe de] l'État-providence avec sa promesse d'ouvrir la société... On tenait pour acquis que l'université nouvelle contribuerait à une conception plus large de l'émancipation sociale... Mais il est faux de prétendre que l'université nouvelle a été fondée dans un esprit délibérément antiindustriel. Les années 1960, après tout, coïncident avec une époque de remous d'une très grande intensité, celle de la révolution démocratique et de la révolution technologique. » (Scott, 1995, p. 53)

Cette citation de Scott (1995) propose qu'un autre ensemble de politiques publiques associées à l'idée d'« émancipation sociale » dans le cadre plus général de « l'État-providence avec sa promesse d'ouvrir la société » (p. 53) vient à « transformer une nouvelle fois l'université. » (Gingras, 2003, p. 7) Faisant part des préoccupations de cette époque, le rapport Robbins (1963) au Royaume-Uni, le rapport Parent (1964) au Québec et le rapport MacDonald (1962) en Colombie-Britannique enclenchent une série de transformations dans le milieu de l'enseignement supérieur dans chacune de ces juridictions. Au Québec, le rapport Parent (1964) déclare « qu'il paraîtrait préférable, aujourd'hui, [alors] que les universités sont financées de plus en plus largement par l'État, qu'une université nouvelle ne soit pas un établissement sous le contrôle d'un groupe privé, de laïcs ou de clercs. » (p. 90) Collant ainsi aux préoccupations pour l'émancipation, « l'université nouvelle » prend forme avec l'élaboration de recommandations entérinées dans différents rapports, avec la décision du ministère chargé de l'enseignement supérieur d'établir de telles institutions, et/ou avec le passage de résolutions à la Chambre des représentants ou à l'Assemblée parlementaire. Ces résolutions politiques confient à l'université nouvelle l'autonomie non seulement dans ses statuts, mais aussi dans la gestion des fonds publics destinés aux activités d'enseignement. Bref, l'université nouvelle voit le jour à une époque marquée par une nouvelle révolution démocratique où l'État-providence, d'une part, étend l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui fut identifié comme un mouvement de démocratisation ou de massification de l'enseignement postsecondaire, par diverses mesures d'expansion et, d'autre part, confère à la nouvelle institution publique la pleine autonomie.

À cette époque de grands remous, bon nombre d'universités nouvelles ont été créées. (Voir le tableau 1.1) Parmi celles-ci, on compte l'Université York (York) à Toronto, les Universités Sussex, York, Lancaster, Essex, Kent, Warwick au Royaume-Uni, (Scott, 1995, p. 53) l'Université de Victoria (UVic) et l'Université Simon Fraser (SFU) en Colombie-Britannique (Fisher et Rubenson, 1998) ainsi que le réseau de l'Université du Québec (UQ) au Québec. Cette première vague d'universités nouvelles sera suivie par une seconde qui fera face à la crise économique plutôt qu'à l'expansion effrénée des années 1960. (Berger, Thévenin et Coulon, 1985, p. 52)

Tableau 1.1 Les universités nouvelles de 1^{ère} et 2^e générations

Pays	Universités nouvelles de 1 ^{ère} génération	Universités nouvelles de 2 ^e génération
Canada	York (1959), UVic (1963), SFU (1965), UQ (1968)	Téléuniversité (1972)
Royaume-Uni	Sussex (1961), York (1963), Lancaster (1964), Essex (1964/1965), Kent (1965), Warwick (1965)	Open University (1969)
Europe centrale	Vincennes (1968)	Vincennes (1968) IUT (1966, 1967, 1968, 1979, ...) <i>Gesamthochschulen</i> (1971 et 1972) Centres universitaires (1972 et 1974) au Danemark

Les événements de l'époque conduisent à formuler des priorités orientées davantage vers l'économie et moins vers l'émancipation. Parmi ces universités nouvelles de deuxième génération, on compte entre autres¹ les Instituts universitaires de technologie (IUT) en France, (Cerych, Sabatier et Kerr, 1986; Lamoure, 1981; OCDE, 1973) l'*Open University* (UKOU) au Royaume-Uni, (Cerych et al, 1986; Woodley, 1981), les *Gesamthochschulen* (GHS) en Allemagne, (Cerych, 1981; Cerych et al, 1986; Neusel et Teichler, 1983), la Téléuniversité (TÉLUQ) au Québec, (Guillemet, 2003) et les Centres universitaires (CU) au Danemark. (Berger et al, 1985; Carton, 1976)

¹ Aux fins de cette étude, l'Université Vincennes à Paris (Berger et al, 1985) fait partie, du point de vue chronologique, des universités nouvelles de deuxième génération quoique son approche idéaliste, humaniste et autonome colle davantage à l'université nouvelle de première génération.

Autour des années 1990, une troisième vague octroiera aux *Polytechnics* du Royaume-Uni et à certains collèges communautaires en Colombie-Britannique un statut d'université. (Fisher et Rubenson, 1998; Gaber, 2002; Levin, 2003; Poole, 1994; Scott, 1995) Quoique l'enjeu de la démocratisation reste toujours sur la ligne de front, celui de l'émancipation sociale se retire en arrière-plan. Ce phénomène social se manifeste d'une part par une croissance soutenue du nombre d'étudiants et d'autre^c part par une exhortation plus importante des effets bénéfiques de l'enseignement supérieur pour la jeunesse en particulier « quoique formulés de façon générale en termes utilitaires. » (Holmwood, 2011b, p. 4) Bref, en plus des universités classiques, une variété d'universités nouvelles de première, deuxième et troisième générations (respectivement l'université nouvelle, l'université nouvelle II et l'université nouvelle III) compose de nos jours un panorama de l'enseignement universitaire contribuant à la massification de l'enseignement supérieur.

1.1.3.1 Une vie universitaire nouvelle sur le plan organisationnel

Au niveau de la gouvernance des affaires universitaires, la plus grande autonomie qu'accordent à l'université nouvelle le financement public et l'État-providence vient révolutionner la vie organisationnelle des universitaires. Du côté de l'université classique, le modèle collégial d'une élite universitaire dominée par des vice-chanceliers connaît un paroxysme historique. (Scott, 1995, pp. 15, 63-66) L'université nouvelle de son côté cherche à se différencier de sa précédente en renonçant à la tradition d'accorder « le privilège » de décision qu'aux puissants oligarques au sommet de la hiérarchie en étendant le droit à l'autodétermination et le droit de veto dans un seul palier de concertation à tous les universitaires (y compris les étudiants, le registrariat et les chargés de cours). C'est à cette époque que le modèle de l'assemblée générale et du sénat voit le jour. Alors que l'université nouvelle II annonce un virage axé sur l'économie, la multiplication de programmes appliqués et la venue d'universités spécialisées, l'université nouvelle III selon Scott (1995) privilégie contrairement à ses précédentes une approche organisationnelle qui s'ouvre davantage à l'environnement externe et qui répond aux besoins locaux de la masse en matière d'enseignement supérieur public. (p. 7) Retraçant ses origines aux *Polytechnics*, l'université nouvelle III au Royaume-Uni maintient sa structure de valeurs d'origine (Scott, 1995, p. 58) tout en apportant deux modes de régulation nouveaux axés sur la responsabilité

fiduciaire, la responsabilisation et la reddition de compte : un conseil de l'université composé de membres indépendants d'expérience dans les affaires, et un suivi chez les universitaires des activités d'intérêt commercial et des marchés conclus (*market responsiveness*). (Scott, 1995, p. 60)

Au niveau de la structure, l'université nouvelle réorganise le modèle collégial que l'université classique aborde selon la discipline académique (*the College*) en un modèle organisé en départements 'thématiquement polyvalents,' à la direction de chacun desquels se retrouve un doyen embauché davantage pour ses mérites que pour son ancienneté (organisation du décanat). Ces départements ouverts à plusieurs influences (intellectuelles, scientifiques et professionnels) favorisent la création et le développement d'écoles de hautes études interdisciplinaires revêtant chacune une vocation spécifique à l'offre et à l'étendue de ses sujets d'étude. (Daiches, 1964, pp. 60-152; Després, 1978, p. 4; Johnston, 2005, pp. 11 & 83; Scott, 1995, p. 159) « Les études interdisciplinaires...[offrent] une structure nouvelle qui porte davantage attention à [des domaines de préoccupation sociale et à] des sujets tels que la criminalité dans la société, la naissance de l'ère de l'information et les questions féminines. » (Johnston, 2005, p. 241) En réunissant professeurs de spécialités différentes dans un même espace conçu pour faire tomber les barrières départementales (Johnston, 2005, pp. 48-51) et en faisant appel à une dynamique intégrative qui encourage la coopération interdisciplinaire grâce à « la proximité et aux interactions quotidiennes » (Johnston, 2005, p. 240), le doyen chargé de l'action interdisciplinaire catalyse le développement de nouveaux programmes répondant à des préoccupations sociales réelles (Johnston, 2005, pp. 240, 241 & 249) et favorise la formation de professionnels. (Johnston, 2005, p. 227) De son côté, l'université nouvelle II reprend l'approche interdisciplinaire et l'adapte à son mandat appliqué tandis que l'université nouvelle III s'organise plutôt en fonction des besoins en formation et perfectionnement professionnels de la masse et fait prévaloir l'offre d'une « expérience d'apprentissage de qualité » pour sa plus vaste clientèle. (Scott, 1995, p. 59) Toute la gamme des activités pédagogiques de l'université nouvelle III est assujettie à un régime dirigiste de régulation qui structure la vie universitaire autour de l'apprenant et de l'apprentissage et qui offre en théorie une formation de masse plus efficace et à meilleur marché. (Scott, 1995, pp. 51 & 160)

1.1.3.2 Une vie nouvelle sur le plan éducatif

« D'abord et avant tout, l'université nouvelle développe une pédagogie nouvelle, non pas en se guidant de grandioses cartes de la connaissance [comme on en avait fait la promotion à l'origine], mais plutôt en se prêtant à des combinaisons de matières originales et en cultivant un rapport plus détendu entre le personnel et les étudiants. La démocratisation de l'enseignement supérieur... a commencé ici, et non pas dans le monde hiérarchique des universités plus anciennes... » (Scott, 1995, p. 56)

Cette citation rejoint la valeur que porte l'université nouvelle pour l'humanisation des rapports entre professeurs et étudiants. La démocratisation de l'enseignement universitaire redéfinit la nature des relations de collégialité au sein des établissements et favorise le nivellement des rapports sociaux entre universitaires à l'interne, que ces derniers y enseignent, y étudient, ou y œuvrent autrement. Alors que Vincennes à Paris mettra dans une telle optique à l'essai son approche centrée sur l'apprentissage, l'université nouvelle III réussira au Royaume-Uni à instituer l'approche à l'échelle nationale. Cette section compare les aspects de la vie universitaire sur le plan éducatif au niveau de l'accès, de la programmation, des approches pédagogiques et de modes de reconnaissance des acquis entre les trois genres d'universités nouvelles (l'université nouvelle, l'université nouvelle II, et l'université nouvelle III).

Au niveau de l'accès, l'université nouvelle s'ouvre au pluralisme et poursuit « une politique de large ouverture aux clientèles adultes... » (Després, 1978, p. 4). En Colombie-Britannique, SFU témoignera de son engagement à son ouverture aux populations adultes en créant au centre-ville de Vancouver un campus consacré à l'éducation permanente qui répond aux besoins de la population sur le marché de l'emploi. D'après Fisher et Rubenson (1998), UBC a eu du mal à s'ajuster au mouvement en élaborant son propre programme d'apprentissage à vie qu'une vingtaine d'années après SFU. De son côté, l'université nouvelle II élargit l'accès aux femmes et aux tranches sociales défavorisées et poursuit le projet du collège communautaire visant à valoriser la formation de cadres moyens et un échelonnement socioprofessionnel ajusté aux besoins du marché du travail. (Brint et Karabel, 1991; Carton, 1976; Cerych et al, 1986; Guillemet, 2003; Mazeran et al, 2007; Woodley, 1981) Pour ce faire, les universités nouvelles II mettent de l'avant tantôt la gratuité scolaire (City University of New York (CUNY)), tantôt des mesures d'assouplissement des exigences d'admission (Vincennes, CUNY), tantôt des mesures commandant une articulation ouverte du collège communautaire au collège universitaire (CUNY), et tantôt des mesures

d'accroissement des points d'entrée et de sortie (Vincennes). (Berger et al, 1985; Karabel, 1983; Lavin et Alba, 1983; Murtha et Kaufman, 1983) Enfin, dans un projet de nationalisation de la formation continue au Royaume-Uni, (Scott, 1995, p. 52) l'université nouvelle III se voue à la massification de l'enseignement universitaire au détriment de « l'intimité collégiale » (Scott, 1995, p. 7) propre à l'université classique, laquelle intimité se traduit en d'autres mots par le cloisonnement disciplinaire et la socialisation des étudiants. L'accès à l'université nouvelle III est ouvert implicitement aux adultes tout au long de la vie, de la formation initiale à leur formation continue, répondant plus directement aux besoins d'emploi de la région desservie par chacune des universités.

Au niveau de la programmation, l'université nouvelle offre une éducation plus intégrée dans son offre de formation. En Colombie-Britannique, SFU se distingue de UBC, selon Fisher et Rubenson (1998), non seulement par son attachement résolu à l'idée de la culture générale dans l'enseignement (*liberal education*), mais aussi à une approche plus ouverte au professionnalisme. SFU intègre une formation générale de deux ans comme exigence minimale à l'obtention des diplômes de premier cycle qu'elle décerne, quel que soit le cheminement de l'étudiant, spécialisé ou non. Cette philosophie se traduira chez SFU à une spécialisation professionnelle qui se poursuit au 2^e cycle. Son orientation interdisciplinaire « correspond à un accroissement du nombre de départements au sein de l'université, et non à une baisse, à une diversification accentuée de la programmation, et à un accroissement du nombre de programmes axés sur l'emploi. » (Johnston, 2005, p. 241) De leur côté, les universités nouvelles II proposent tantôt de mettre en œuvre une programmation interdisciplinaire (Vincennes, TÉLUQ, GHS, CU) et/ou l'approche par projet (CU), tantôt de mener une consultation ciblée dans la planification (IUT, GHS), tantôt d'instaurer des mesures d'intégration locale des ressources, des effectifs et des filières de courte et longue durée (GHS, CU), et tantôt de mettre davantage en valeur l'apprentissage et de favoriser chez l'apprenant une plus grande liberté dans l'élaboration du cursus, son programme de travail et son mode de participation (Vincennes). Enfin, comme Vincennes, l'université nouvelle III s'éloigne d'un enseignement plus orthodoxe centré sur la matière et fait prévaloir davantage l'apprentissage centré sur l'étudiant. (Scott, 1995, p. 160) De plus, l'université nouvelle III offre un mode d'accumulation de crédits d'apprentissage dans lequel

s'estompent les distinctions entre formation continue et cheminement continu. (Scott, 1995, p. 59) En dernier lieu, en faisant prévaloir l'importance de la formation continue dans son encadrement sans pour autant en diminuer celle du cheminement continu, l'université nouvelle III soutient la demande de formation parmi sa propre clientèle tout le long de la vie et relance dans tout le système universitaire la demande pour le perfectionnement professionnel.

Au niveau des approches pédagogiques et de la reconnaissance des acquis, l'université nouvelle poursuit la tradition de l'université classique quant à la dispensation des cours sous forme d'enseignement magistral et de séminaires et adopte divers mécanismes non conventionnels de reconnaissance des acquis tels que le transfert de crédits en bloc (BCCAT, 2013; Ng'ethe et al, 2007, p. vi) et les programmes d'éducation coopérative. (Fisher et Rubenson, 1998) Quant à l'université nouvelle II, on cherche à renouveler les approches pédagogiques et les contenus en fonction des problèmes rencontrés dans le monde du travail et dans la société (Vincennes, IUT, GHS, CU, etc.) et à mettre en œuvre de nouveaux moyens plus économes en temps et en argent (Vincennes, GHS, UKOU, TÉLUQ) tels que la formation à distance (UKOU, TÉLUQ), le classement cumulatif des crédits (UKOU) et l'approche micromodulaire (GHS) avec ses cours de 4 à 6 semaines. (Kehler, 1971)

Initialement proposée en Allemagne à la fin des années 1960 (Weizsäcker, 1969; 1970) et développée au début des années 1970, (Kehler, 1971; 1973) l'idée d'université modulaire sera reprise par l'université nouvelle III au Royaume-Uni. L'université modulaire allemande préconise l'enseignement aux adultes, l'andragogie, l'apprentissage fondé sur la recherche et sur les méthodes quantitatives, la réalisation de cours compacts de 4 à 6 semaines, l'approche coopérative en équipe facilitée par un tuteur, la mise à la disposition d'aides pédagogiques aux étudiants, l'apprentissage à distance et l'utilisation de nouveaux médias. L'université nouvelle III au Royaume-Uni mettra en plus à l'épreuve le classement cumulatif intégral d'un parcours modulaire d'études de premier cycle. (Scott, 1995, pp. 7 & 156-159) Cette innovation permettra entre autres de rehausser le niveau du cursus de plusieurs programmes de formation. (Scott, 1995, p. 51) Malgré ces nouveautés en matière de formation de masse, les universités nouvelles III n'ont pas manqué à créer un climat de

pression sur le système qui a dû resserrer les politiques de régulation sur ses programmes et la matière enseignée.

1.1.4 L'université néolibérale

« Du moment où nous arrivons à comprendre les activités économiques en tant qu'intrants, nous perdons en partie notre habileté à envisager leurs valeurs non économiques et à faire le choix de raisonnements différents... Le néolibéralisme, dans le sens de l'idéalisation du libre marché, peut aussi bien chuter que remonter en puissance. Et lorsque [dans l'élan néolibéral] le processus gagne de la vitesse, il devient facile d'oublier la vraie raison pour laquelle nous faisons valoir la productivité et la croissance économique: pour le bien-être humain et son amélioration, et non pour l'amour de la productivité et de la croissance. Il importe, cependant, de résister à cette myopie [néolibérale]. Si nous perdons de vue la finalité humaine ultime que devrait avoir la croissance économique, nous risquons de nous asservir à l'économie plutôt que de laisser l'économie nous servir. » (Berman, 2012, p. 177)

Dans la même mesure qu'elle dénonce dans cette citation les partisans de la liberté des marchés, Berman (2012) résiste à la tentation de désigner son « université du marché » par l'appellation d'« université néolibérale » puisque, pour elle, « le néolibéralisme » équivaut à « une péjoration de la gauche qui se livre à une critique d'un ensemble de tendances malvenues. » (p. 173) Quoi qu'il en soit, la citation révèle tout de même que « l'idée du libre marché » parvient, parmi toutes les préoccupations sociales, à dominer.

Pour Bertrand et Busugutsalsa (1995), l'université néolibérale fait prévaloir et propage le principe que « la concurrence soit la seule base et même le meilleur instrument du dynamisme de la société et de l'université de demain. » (p. 91) Pour l'université néolibérale, l'État doit laisser la libre concurrence suivre son cours et réduire son champ d'intervention. L'université néolibérale cherche à se libérer de la réglementation, mène une vie financièrement indépendante et s'engage dans le libre marché pour réaliser « ses visées lucratives. »

Dans l'université néolibérale, les visées lucratives l'emportent sur les visées sociales. Les filières moins lucratives et le personnel enseignant qui s'y rattache sont abandonnés sur le champ. (Wong, 2008) L'accès redevient un privilège réservé à ceux qui peuvent se le permettre. La liberté universitaire parmi les enseignants et les étudiants perd du terrain. La participation de ces derniers dans la prise de décision n'est réduite qu'à l'évaluation du

rendement (économique) de leurs collègues de travail. (Wong, 2008) L'enseignement et la recherche sont encadrés et limités par des exigences et des contraintes de nature lucrative et concurrentielle. (Wong, 2008) La coopération interinstitutionnelle ne se réalise plus que dans un climat de méfiance et par la volonté de la haute direction d'y trouver un parti avantageux. La poursuite du profit et l'environnement dans lequel elle œuvre la préoccupent. Pour les grandes sociétés universitaires néolibérales qui ne se gardent pas de crier sur tous les toits les bienfaits de la concurrence, les pratiques monopolistes ne déroutent pas : prix élevés et réseaux de distribution bien protégés.

Bref, l'université néolibérale vit en situation de concurrence. Elle n'accorde qu'une priorité secondaire à l'enseignement. On réduit ce dernier qu'à une simple capacité organisationnelle. Les enseignants et les étudiants ne servent plus dans la production de produits et services que de capital humain et d'intrants. L'enseignement universitaire n'est réduit qu'à une simple « fonction de production économique. » (Olssen et Peters, 2005, p. 324) Elle rompt délibérément avec la « mission sociale » caractéristique de l'université publique puisque la logique des marchés pure et dure dans laquelle l'université néolibérale s'inscrit est elle-même « antisociale » et porte à la « désorganisation » des collectivités qui cherchent à avoir prise sur leur propre vie. (Holmwood, 2011a, p. 20)

1.2 La segmentation de l'enseignement supérieur

Le moins que l'on puisse dire, l'émergence au cours des deux derniers siècles, et en particulier depuis 60 ans, de différentes idées d'université a produit des conditions pour qu'apparaisse aussi une segmentation de l'enseignement supérieur. On retrouve de nos jours bon nombre de modèles (Clark, 1983; Fisher et Rubenson, 1998; Scott, 1995; The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2000; Trow, 1973) qui apportent certaines nuances aux genres d'enseignement et aux visions dichotomiques de l'enseignement supérieur toujours en vigueur de nos jours. Dans cette section, il sera question en premier lieu des visions dichotomiques qui fondent la distinction entre collège et université et qui font place, dans le développement de l'enseignement supérieur, à des nuances intermédiaires, dans un deuxième lieu des modes de différenciation et de segmentation de l'enseignement supérieur et en dernier lieu des dimensions à retenir pour l'analyse.

Dès les années 1960, les concepteurs du champ universitaire ont envisagé une segmentation du champ. Par exemple, le rapport Robbins (1963) (Angleterre) a proposé la création d'universités technologiques qui seraient la contrepartie des universités nouvelles. (Chap.X, Section 386)

1.2.1 Les visions dichotomiques de l'enseignement supérieur et le sens des nuances

Au niveau des enseignements, on retrouve dans l'histoire les classifications dualistes (1) de l'éducation et de l'instruction, (Halmagrand, 1845) (2) de l'apprentissage (humaniste) axé sur la recherche et de la formation axée sur la pédagogie (appliquée), (Turner, 1971, p. 157) (3) de l'éducation et de la formation (*education & training*), (Davis, 1993; Fisher et al, 1994, p. 43) (4) de l'enseignement et de la formation, (Cort, 2002) (5) de l'enseignement universitaire et de l'enseignement collégial, (Québec (Province). CSE, 1988), (6) des cycles d'études supérieures de longue durée et des cycles d'études supérieures de courte durée, (Kehler, 1971) et (7) des enseignements longs et des enseignements courts. (OCDE, 1973)

Ces classements dualistes vont « apparaître comme le résultat d'une inversion de la polarité entre technique et science, entre compétence et connaissance, modifiant ainsi la perspective traditionnelle d'un enseignement essentiellement conçu pour développer et transmettre des savoirs académiques. » (Mazera et al, 2007, p. 15) « En effet, à la différence de l'enseignement fondamental qui tire son essence des savoirs, la formation professionnelle doit toujours se référer aux technologies ou aux modes d'organisation qui sont en œuvre dans les entreprises. » (Mazera et al, 2007, p. 15) Alors que l'enseignement d'orientation académique jouit de stabilité et d'une plus grande pérennité institutionnelle, les enseignements professionnels courts seraient davantage subordonnés à un marché caractérisé par la précarité technologique, l'innovation et l'adaptation rapide (Mazera et al, 2007, p. 15) et en même temps aux besoins en matière de division du travail des grandes entreprises, offrant entre autres des qualifications intermédiaires aux diplômés qui assumeront les tâches de cadres moyens. (Brint et Karabel, 1991)

Parallèlement, le rapport Robbins (1963) propose que la formation professionnelle publique doit s'ajuster à la division générale du travail et assurer dans ce contexte un niveau

de qualification et de compétences convenable parmi ses diplômés. (Chap.II, Section 26) Il propose un « enseignement supérieur... d'une certaine utilité pratique... mett[ant] en valeur les compétences générales de l'esprit... [,] les techniques pratiques... [et] leur application à de nombreux problèmes... [comme] le monde des affaires [l']exige du monde de l'apprentissage. » (Chap.II, Section 26) Le rapport Robbins (1963) donne une vision utilitariste non seulement à la formation professionnelle, mais aussi à « la culture générale » qui vient utilement et par-dessus tout appuyer le monde des affaires. La vision utilitariste est implicitement subordonnée au monde des affaires même si elle témoigne d'une sensibilité humaniste.

En plus de dévoiler une orientation utilitariste qui guidera les collèges dans l'ensemble du système britannique, le rapport Robbins (1963) établit certains critères clés de distinction entre collèges et universités qui prévalaient au début des années 1960. Il jette la lumière sur ces critères au chapitre X, qui fait la recommandation que trois collèges/instituts de haute technologie changent de titre et empruntent dorénavant celui « d'université de technologie. » (Chap.X, Section 392) Cette idée d'université met l'accent « sur la technologie, en partenariat avec la science... [, et son] centre de gravité doit être situé dans la science et la technologie. » (section 384, chapitre X) D'après le rapport Robbins (1963), six ingrédients sont essentiels pour qu'un établissement d'enseignement supérieur soit une université dans les années 1960 :

- un personnel qualifié ayant accumulé une vaste expérience académique
- une charte
- le droit d'autonomie gouvernementale et de nomination du personnel académique
- une forme de gouvernement interne convenable (le sénat)
- le droit de décerner des diplômes de 1^{er} cycle et de cycles supérieurs
- un nombre minimum d'étudiants (3000 à 5000) et
- un financement statutaire sous forme de subventions du Trésor provenant de la *University Grants Commission* à Londres.

De leur côté, les collèges auraient été principalement financés par le département de l'Éducation (le ministère) de la juridiction territoriale en question. Les collèges entretiennent ainsi des liens étroits avec le ministère alors que les universités le font avec la commission responsable des octrois universitaires. En outre, les collèges de science et technologie doivent, sans droit d'accorder eux-mêmes des diplômes universitaires de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles même si des professeurs-chercheurs d'expérience y oeuvrent, entretenir des liens étroits avec

les universités chargées, en ce qui a trait aux diplômes et à leur octroi, de leur tutelle. Néanmoins, même avec ces précisions, la distinction entre collège et université n'est pas étanche, car le rapport propose la création d'universités technologiques par le relèvement de statut de collèges techniques. Tout bien considéré, le rapport Robbins (1963) lance des ponts non seulement entre l'université et le monde des affaires, mais aussi entre le secteur universitaire et le secteur collégial, en proposant un mariage de la science et de la technologie et un relèvement à caractère évolutionnaire des collèges au statut d'université.

Or, Trow (1973) propose que « la différenciation de statut dans l'enseignement supérieur...[serait] étroitement liée à celle de la structure de classe dans son ensemble. » (p. 38) Trow (1973) suggère que les tenants de l'égalitarisme ont tendance entre autres à faire valoir les mérites d'un enseignement supérieur « étendu verticalement dans la structure de classe... et également horizontalement dans un large éventail d'activités sociales, économiques et politiques de la société [... et] appellent [idéalement] [l]es universités des élites à se transformer en établissements d'enseignement supérieur de masse plus grands, plus hétérogènes, plus démocratiques et plus sensibilisés aux besoins collectifs. » (p. 32) Autrement dit, une cité universitaire à gamme complète de programmes offrirait pour les tenants de l'égalitarisme une représentation idéale et symbolique de la société. En outre, Trow (1973) suggère également que les tenants de l'unitarisme sont portés « en vouant leur attachement à un système unique d'institutions, régi par des normes communes de formation dans son ensemble,... à réformer les universités et à les appeler à servir davantage les fonctions [jusqu'alors rattachées aux]... formes non élitistes de l'enseignement supérieur, alors qu'en même temps [ils chercheraient en particulier] à relever la qualité de... l'enseignement technique supérieur... à celle de la norme universitaire. » (p. 38) Conscients des préoccupations du grand public à l'égard de sa capacité d'adaptation au changement et des pressions pour responsabiliser la gestion des fonds publics et pour minimiser les coûts d'expansion, les unitaristes selon Trow (1973) favorisent un nivellement vers le haut (plutôt que du sommet vers le bas) duquel se dégage une tendance à réduire et à normaliser les exigences, le niveau d'abstraction et les coûts des enseignements universitaires convoités. Pour certains, le tout porterait à un abrutissement graduel des institutions intellectuelles

plutôt qu'à une édification collective à long terme. Pour d'autres, le tout conférerait la légitimité à l'État et favoriserait sa viabilité. (Olssen, 2002)

Tout bien considéré, comme le proposent Berger et al (1985), la « stratégie dualiste, » grâce à laquelle « des institutions nouvelles... [ou] des secteurs d'activités nouveaux... réservés en priorité à de nouveaux types de population » (pp. 5-6) ou à certains types de population sont créés « à côté des institutions d'enseignement formelles, » (p. 5) vient de prime abord faire varier la distinction entre collège et université. On instituera tantôt des enseignements « moyens » (IU, CU) ou « intermédiaires » de nature plus professionnelle, et on cherchera tantôt par l'idéal de l'intégralité (GHS, CU), par la normalisation des enseignements (Kehler, 1973; Trow, 1973) et par la modularisation des savoirs (E. U. v. Weizsäcker, 1970) à faire estomper la distinction entre enseignements courts et enseignements longs (Kehler, 1971) par simple souci de rehausser le statut des enseignements et des professions techniques jadis non universitaires. (Trow, 1973) Berger et al (1985) ajoutent que la « stratégie dualiste » joue parfois un rôle provisoire et conduit progressivement à la « stratégie unitaire » « qui implique la transformation interne des institutions formelles traditionnelles. » (p. 6)

Schuetze et Day (2001) proposent pour le Canada un scénario qui reproduit essentiellement l'approche dualiste retenue au cours des années 1960-1990 au Royaume-Uni:

«[L]es systèmes d'enseignement postsecondaire sont devenus de plus en plus diversifiés... Cette diversification a lieu le long de deux axes, vertical et horizontal. L'axe vertical décrit le classement, ou l'ordre hiérarchique, d'une variété d'institutions et de programmes d'après le statut ou la valeur qu'en perçoivent la société et l'individu. Typiquement, dans cette hiérarchie, alors que l'université qui offre des programmes et des diplômes universitaires se retrouve au sommet, une variété d'institutions hybrides, techniques, professionnelles et à distance figure au répertoire par la suite. La classification de la Commission Carnegie aux États-Unis propose un exemple qui distingue six types d'institutions le long de l'axe vertical, avec l'université de recherche de catégorie 1 au sommet et le collège communautaire à la base... L'axe horizontal différencie les établissements de la même classification d'après... l'offre complète de programmes d'études d'un côté et... [l'offre spécialisée d']institutions à vocation spécifique telles que l'Ontario Institute for the Study of Education (OISE) avant qu'il ne soit intégré à l'Université de Toronto. En Colombie-Britannique, la création de l'Université technique de Colombie-Britannique et [la création de] l'Université Royal Roads sont des exemples parallèles de différenciation le long de l'axe horizontal.» (p. 4)

Somme toute, alors que le rapport Robbins (1963) et Berger et al (1985) proposent qu'une approche stratégique cherchant à segmenter l'enseignement supérieur dans une séquence (chrono)logique n'est pas chose exceptionnelle, Schuetze et Day (2001) proposent que deux processus de différenciation et de segmentation du système de l'enseignement supérieur entrent en jeu : la différenciation verticale et la différenciation horizontale.

1.2.2 Les modes de différenciation et de segmentation de l'enseignement supérieur

La différenciation verticale d'après Ng'ethe et al (2007) est une approche qui répond « aux besoins du marché du travail pour une plus grande diversité de compétences des diplômés et de niveaux de formation » (p. vi) et qui « s'opère 'sur le plan vertical'... lorsque l'université de recherche traditionnelle est rejointe par les écoles polytechniques, les instituts de formation professionnelle, les universités qui ne sont pas impliquées dans la recherche et les établissements d'enseignement supérieur préuniversitaires. » (p. vi) Entre autres, les projets qui institueront l'Université de Victoria (UVic) (Fisher et al, 2003, p. 298) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (Després, 1978, p. 5) à partir de collèges s'inscrivent dans une telle approche. Par ailleurs, Fisher et al (2003) déclarent que « nous avons vu... se transformer cinq collèges en collèges universitaires : ils visent clairement à devenir des universités de recherche. » (p. 313) En d'autres mots, les mutations que connaissent les cinq établissements britanno-colombiens dans les années 1990 s'articulent à long terme à un mouvement de différenciation verticale, où « l'universitarisation » (Fisher et al, 2003) des collèges se produit sur plusieurs années. Certains universitaires désignent ce phénomène de « dérive académique » (Fisher et al, 2003) et dénoncent en même temps la « dérive professionnelle » (Fisher et Rubenson, 1998) et la « surprofessionnalisation » (Côté et Allahar, 2011) des universités plus traditionnelles. Il faut prendre note que, contrairement à l'UQAM et UVic, les nouvelles institutions issues d'une approche par différenciation verticale peuvent maintenir une offre de programmes courts que l'on retrouve traditionnellement dans les collèges communautaires quoique s'accroît avec le temps le risque d'une réorientation de l'offre d'enseignement favorisant les programmes longs et le travail de recherche, jadis réservés qu'aux universités plus traditionnelles (*academic drift*). De plus, l'allongement des programmes techniques de deux ans (dispensés

traditionnellement aux collèves) en programmes universitaires de 1er, de 2e et potentiellement de 3e cycle s'inscrit aussi dans une logique de différenciation verticale.

De son côté, toujours d'après Ng'ethe et al (2007), la différenciation horizontale « apparaît généralement en réponse à l'augmentation de la demande pour l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur » (p. vi) et « intervient... 'sur le plan horizontal' lorsque chacune de ces institutions financées par le secteur public voit apparaître de nouveaux prestataires d'enseignement de la même catégorie gérés par des entités à but lucratif, non lucratif, religieux, international ou qui relèvent du gouvernement local, et fonctionnent sur une base résidentielle, non résidentielle ou d'enseignement à distance. » (p. vi) En d'autres mots, la différenciation horizontale se manifeste lorsqu'un concurrent privilégiant un même type d'enseignement entre dans le marché de l'enseignement supérieur et vient chercher sa part de la clientèle étudiante. Selon cette définition, la création d'UNBC (Université du Nord de la Colombie-Britannique), de RRU (Université Royal Roads) et de TechBC (Université technique de la Colombie-Britannique) répond à une augmentation de la demande pour l'accès à l'enseignement universitaire et se traduit pour les universités déjà établies en un partage du marché avec de nouveaux venus sur le territoire.

1.3 Que retenir de la littérature couverte?

Sur les traces de l'université classique avec son édification des maîtres savants, son raffinement des élites et sa formation de professionnels, l'université de recherche intègre dans un projet de grande synthèse des apprentissages les sciences, l'école critique, les études classiques et les écoles professionnelles. Grâce à la philologie critique notamment, un effort de concertation permettra à l'université de recherche de se libérer au bout d'une vingtaine d'années de la philosophie utilitariste et de l'impératif pédagogique caractéristiques des établissements impériaux précédents.

De son côté, dans le prolongement de l'université de recherche, l'université nouvelle se porte garante de l'émancipation sociale d'après-guerre en privilégiant une approche plus détendue, égalitaire et inclusive avec les étudiants, en mettant en œuvre l'assemblée bicamérale et en constituant des champs d'études qui rejoignent les préoccupations sociales nouvelles et qui combinent des matières de façon originale pour y arriver. À la même

époque, dans les années 1970, anticipant les besoins de l'État, les collèges (communautaires) quant à eux se chargent d'étendre l'offre de formation à la masse qui permet aux citoyens d'acquérir des qualifications reconnues par l'État et d'accéder aux enseignements supérieurs et/ou à des emplois techniques spécialisés sur le marché.

Les situations de crise des années 1970 et 1980 portent les intervenants publics et intellectuels à tenter une réorientation des institutions établies et à créer de nouvelles institutions qui viennent affirmer une utilité davantage économique que sociale quoique toujours d'intérêt public. Les établissements publics nouveaux viennent de loin remplacer leurs prédécesseurs, ils se différencient plutôt de ces derniers en façonnant leurs modèles par amalgame entre des fins humanistes et utilitaires qui ont su faire leur preuve à travers l'histoire et en apportant aux modèles établis certains changements grâce à la fine pointe de la recherche et de la technologie et à la recombinaison d'éléments institutionnels. En guise d'exemple se rapprochant du cas à l'étude, comme nous l'avons vu, l'université nouvelle II reprend l'approche interdisciplinaire de l'université nouvelle tout en étendant son offre à une nouvelle population tandis que l'université nouvelle III se façonne d'après le modèle du collège professionnel plus utilitariste en étendant son offre d'apprentissage tout le long de la vie étudiante et adulte. Il y aurait ainsi deux idéaux types qui persistent dans l'enseignement supérieur public à travers l'histoire, l'un idéaliste, libéral et durable et l'autre utilitariste et adaptable, offrant entre les deux une gamme de possibilités qui se manifestent par différenciation horizontale et verticale dans un champ de l'enseignement supérieur déjà constitué. Nous verrons dans le chapitre suivant que l'idéal type utilitariste peut prendre une orientation néolibérale dans la mesure où l'État cherche à gouverner les marchés grâce entre autres aux qualifications et aux mesures d'articulation qu'il régule et où il ne chercherait pas à céder l'enseignement dans presque toute sa totalité aux forces du marché et à le privatiser.

Plus généralement, il faut retenir quatre éléments :

- a) Il existe différents modèles d'université ou idées d'université qui sont apparus au cours du temps. La création d'une nouvelle université spécifique dans un milieu donné s'inscrit donc dans un contexte intellectuel particulier et elle se réalisera en tenant compte de cette évolution, ce qui pourrait orienter sa mission.
- b) La création d'une nouvelle université se fait dans un champ déjà constitué et elle se réalisera en relation avec les établissements existants.

- c) Plusieurs dimensions institutionnelles devraient nous permettre de dégager l'idée d'université portée par les promoteurs d'un nouvel établissement : mission, finalité, formes institutionnelles et structures organisationnelles.
- d) Il faut tenir compte des processus de différenciation verticale et horizontale.

CHAPITRE II

LES REPÈRES THÉORIQUES

2.1 Les changements et les évolutions du système universitaire

Comme l'histoire de l'idée d'université et la segmentation de l'enseignement supérieur l'indiquent ci-dessus, le système universitaire subit des changements tantôt sous l'impulsion de mouvement d'expansion ou de contraction, tantôt sous l'impulsion de forces de divergence et de différenciation ou sous l'impulsion de forces de convergence, de coopération, d'intégration, de fusion et d'homogénéisation. (Berger et al, 1985; Eastman et Lang, 2001; Etzkowitz, 2003a, 2003b; Lang, 2003; Meek et al, 1996; Nowotny et al, 2003) De ce concours de forces et pressions résultent des dynamiques assimilatrice, élaboratrice, expansionniste et contractile qui agissent dans le développement du champ et des dynamiques substitutive, ségrégative et intégrative qui agissent dans sa transformation. (Thornton, Ocasio et Lounsbury, 2012, p. 164) Une évaluation de ces deux types de dynamiques permet une décomposition plus fine du changement qui s'effectue et d'avoir une idée plus précise du niveau de transformation réelle du champ. Lorsqu'il est question de transformer le champ sans avoir recours plus directement au pouvoir de coercition, les acteurs qui agissent sur le champ peuvent miser sur le principe du mimétisme et de « l'isomorphisme institutionnel » (DiMaggio et Powell, 1991; Ng'ethe et al, 2007), encourager le « pluralisme institutionnel » (Dunn et Jones, 2010) et mettre en œuvre des mesures de coordination et de diversification concertées (Ng'ethe et al, 2007) pour arriver à leur fin. Dans le champ universitaire, cela n'empêche pas que puissent s'effectuer en présence de « déviations à la normalité idéologique » (Carton, 1976, p. 96) un « renversement de tendances » (Carton, 1976, p. 3) et un « retour [en force] à un savoir de forme dite traditionnelle dans sa transmission, son évaluation et sa reconnaissance. » (Carton, 1976, p. 3) Lorsqu'une approche du sommet à la

base est malvenue, la différenciation horizontale en tant que mesure de transformation et la question de la légitimité des résultats escomptés par l'action ne peuvent être sous-estimées.

À première vue, dans une stratégie de différenciation horizontale, une université qui vise à incarner « le modèle spécialisé » (OCDE, 1973) cherchera à développer un ou des créneaux (un champ libre entre espaces déjà occupés ou un champ qui s'ouvre à de nouvelles possibilités) qui n'est ou qui ne sont pas offerts ailleurs, qu'elle peut développer sans interférence du milieu dans lequel elle œuvre, et où elle peut dispenser ses enseignements spécifiques et diffuser ses savoirs spécialisés jusqu'à ce qu'elle puisse se permettre d'élargir son champ d'intervention et exercer son influence.

Toutefois, la création d'une nouvelle université spécialisée par l'État n'écarte pas la mise en œuvre subséquente d'une « approche unitaire. » D'après Berger et al (1985), cette dernière « consiste à introduire... [une nouvelle] perspective... dans le système existant et à en tirer les conséquences au niveau des politiques, des structures, des programmes et des méthodes. » (p. 64) La mise en œuvre d'une stratégie unitaire sans stratégie dualiste qui la devancerait pourrait être assujettie à des « obstacles et résistances... plus importants... [et pourrait] apparaître aléatoire et plus lente. » (Berger et al, 1985, p. 64) Selon Berger et al (1985), la stratégie dualiste signifie « [qu']à côté des institutions d'enseignement formelles, sont créées soit des institutions nouvelles, soit des secteurs d'activités nouveaux, réservés en priorité aux nouveaux types de population (Universités du troisième âge, facultés d'éducation permanente, etc.) » (pp. 5-6) L'introduction d'un secteur d'activités nouveau dans le système tel que l'éducation permanente grâce à la création d'une université qui en ferait sa vocation particulière favoriserait l'articulation entre programmes et entre institutions. Cette nouvelle université prendrait ainsi la forme d'un faisceau d'articulation entre filières à l'interne (ex. : l'université modulaire-*Baukastengesamthochschule*) comme elle agirait en tant que champ d'articulation tant entre les établissements d'enseignement du secteur privé et du secteur public dans le système d'éducation postsecondaire qu'entre les collèges communautaires/universitaires et l'université de recherche. D'une part, par voie d'intensification de la concurrence interinstitutionnelle, la création d'une institution nouvelle viendrait idéalement inviter les institutions existantes à se transformer volontairement dans un quasi-marché. D'autre part, avec son mandat particulier en matière de mobilité, l'institution nouvelle arriverait à faciliter dans son champ d'activité la

coopération interinstitutionnelle. Elle prendrait la forme d'un champ de relations réticulées entre établissements, entre institutions et avec le monde des affaires. Il faut préciser que sans s'aventurer dans un interventionnisme débridé comme celui d'Humboldt, l'État contemporain s'engage dans une action concertée beaucoup plus élaborée quoique toujours sélecte (l'université polyvalente et intégrée-*Gesamthochschule*) (Cerych, 1981, p. 8) et cherche toujours à établir des liens entre enseignements par la synthèse ou l'intégration (Humboldt, *Gesamthochschule*). (Cerych, 1981, p. 11; Turner, 1971, p. 172) Il évoque plutôt de nos jours **l'articulation et la mobilité des étudiants** en tant que résultats escomptés dans ses efforts de centralisation de l'enseignement supérieur. (Neave, 1996) L'idée d'articulation souple et de liaisons réticulées (*loose coupling*) des années 1960 aurait fait du chemin depuis le développement des réformes GHS (*Gesamthochschule*).

Même si un projet institutionnel peut toujours s'apparenter aux réformes de l'université polyvalente et intégrée et de l'université d'Humboldt en Allemagne, la présence d'obstacles insurmontables n'exclut pas au bout du compte la fusion institutionnelle en tant que solution alternative. Après tout, la fusion d'établissements d'enseignement supérieur, telle que mise en œuvre par Humboldt (Turner, 1971, p. 140) et plus récemment dans les années 1990 par les gouvernements néoécossais et ontarien au Canada, (Eastman et Lang, 2001) n'est pas chose nouvelle. Enfin, les tendances internationales récentes dans l'expérience universitaire comme la montée de la gestion, des pressions à la commercialisation de la recherche et la numérisation de la société, y auraient aussi joué, semble-t-il, pour quelque chose. Les sous-sections suivantes discutent des diverses tendances et des évolutions dans le système universitaire depuis qu'a connu la démocratisation de l'enseignement universitaire un virage économique. Nous cherchons ainsi à préciser les tendances dégagées au chapitre précédent par le repérage des concepts pertinents qui nous guideront dans notre propre analyse.

2.1.1 La mondialisation capitaliste, la gouverne économique et le contractualisme

Sous l'impulsion de la mondialisation favorisée par les agences de politiques mondiales telles que l'OCDE et la Banque mondiale, (Olssen et Peters, 2005) l'État-providence des années 1960, qui met des services publics à la disposition de la population, se transforme éventuellement en État-des-marchés, (Scott, 1995, pp. 9, 80, 87 et 171) qui tantôt

se charge de l'achat des services et de la surveillance des contrats de service, qui tantôt se trouve à mettre en vente ses services grâce aux frais d'utilisateurs, aux mises de fond initiales et aux autres formes de « contribution » financière, et qui tantôt fait la prospection de marchés nouveaux et de services commercialisables sans pour autant entrer directement en concurrence avec le secteur privé. « Au lieu d'incarner la noble idée de l'intérêt national, [l'État-des-marchés]... a des intérêts pluriels qui, au mieux, se regroupent plus ou moins sur de grands thèmes tels que la concurrence. » (Scott, 1995, p. 171) Compte tenu de la plus grande autonomie des sociétés d'État, des agences et des établissements d'enseignement, l'État-des-marchés leur confie un mandat économique plus lucratif dans le but d'alléger son fardeau fiscal, de réduire la dette nationale, de relancer l'économie ou de « gouverner sans gouverner. » (Olssen et Peters, 2005, p. 319) « Les dimensions fondamentales de la gestion publique sont les suivantes : la flexibilité (dans le cas des organisations par voie de contrats); l'élaboration d'objectifs clairement définis (à la fois organisationnels et personnels); et la gestion axée sur les résultats (la mesure des résultats et l'obligation des responsables de la gestion à produire des résultats). » (Olssen et Peters, 2005, p. 324) Au lieu de s'en remettre à une spécification générale du mandat fondée sur une conception de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle comme dans les années 1960, l'État accroît la responsabilité des mandataires par la contractualisation des relations institutionnelles. (Olssen et Peters, 2005, p. 320) « Dans le contexte néolibéral, la structuration du pouvoir repose sur le contrat, qui à son tour s'appuie sur le devoir de se conformer, de faire le suivi et de rendre des comptes à des niveaux plus élevés de gestion axiale et... [qui prend plus typiquement la forme d'un] contrat d'achat axé sur des résultats mesurables. » (Olssen et Peters, 2005, p. 325) Le travail entrepreneurial à contrat invite les professions autonomes à se décloisonner et à se déprofessionnaliser. (Olssen, 2002, p. 38) Dans ces conditions, l'université se transforme en société d'État (Olssen, 2002, p. 32) qui fait comme l'entreprise privée la prospection de nouveaux marchés pour ses produits et services, qui réalise comme l'entreprise privée des transactions commerciales et des marchés, qui coordonne comme les sociétés d'investissement en capital-risque la mise de fonds initiale et le lancement de nouvelles entreprises, (Clark, 1998; Rasmussen, Moen et Gulbrandsen, 2006; Wright, Lockett, Clarysse et Binks, 2006) et qui enfin ne peut fonctionner sans rendre des comptes au gouvernement.

Évoluant côte à côte avec l'État, l'université prend parallèlement de nouvelles orientations organisationnelles au cours des années. Scott (1995) propose dans son modèle évolutionniste des universités qu'une première phase « magistrale » de longue durée sera suivie d'une phase « démocratique » plus éphémère dans les années 1960 et 1970, d'une phase « managériale » plus endurante dans les années 1980, et en prolongement de la précédente d'une phase « stratégique » mettant en évidence non seulement la coordination, mais aussi la planification et la vérification des résultats.

Alors que la phase démocratique se caractérise par une action collective d'ensemble et par une prise de décision davantage inclusive avec le concours des étudiants et des services aux étudiants tels que le registrariat, elle se traduit aussi par le déclin, dans les universités classiques, du pouvoir des vice-chanceliers. Dès lors, l'établissement de consensus est plus laborieux. Peu après, au cours de la transition managériale, une chute du contingent et de la participation des chargés de cours, des assistants de recherche et des étudiants s'enregistre nettement. Selon Scott (1995), la phase managériale se distingue des autres par l'encadrement et la direction, dont le rôle est maintenant assumé par un contingent plus important de professionnels qu'avant, par le gain en influence de la haute direction et par la réduction du pouvoir d'influence des corps professoraux. (p. 66) Enfin, elle aura connu l'émergence des sous-sections de planification et des groupes de stratégies, souvent composés de cadres supérieurs et d'enseignants adhérant au corps professoral, (Scott, 1995, p. 66) qui annonce la transition vers la phase stratégique.

Au cours de cette phase, une nouvelle culture organisationnelle vient remplacer la lourdeur bureaucratique du gestionnariat et mettre davantage en valeur les activités de gestion stratégique. (Scott, 1995, pp. 69-70) À l'appui d'une équipe de plus en plus importante de professionnels dans les finances et les ressources humaines, les cadres de la direction, tirés dorénavant des corps tantôt professoral et tantôt administratif, doivent pour satisfaire aux exigences tant internes qu'externes se consacrer de plus en plus aux activités de planification, de coordination et de vérification. (Olssen et Peters, 2005, pp. 327-330; Scott, 1995, p. 69) En établissant un rapport mandant-mandataire, les agences chargées du financement public feraient pression pour assujettir les universités à un modèle unitaire de l'enseignement supérieur, à l'approche performative et à l'obligation de rendre des comptes. (Olssen et

Peters, 2005, pp. 324-326; Scott, 1995, p. 29) D'autant plus, l'agence chargée du financement de l'établissement (Scott, 1995, p. 30) et un conseil de direction intransigeant ou incompetent (Scott, 1995, p. 68) reléguant l'activité et les priorités des conseils universitaires et des corps professoraux au second rang (Olssen et Peters, 2005, p. 327) risquent en tant qu'éléments exogènes de compliquer le développement de l'établissement. Dans la même optique, l'université est aussi appelée à forger des partenariats avec l'industrie (Scott, 1995, p. 69) non seulement pour signifier son engagement envers la collectivité, la croissance économique et l'État, mais aussi pour diversifier ses sources de revenus et alléger sa dépendance sur les fonds publics. Cette phase stratégique sera marquée par la création de nouveaux centres et programmes de recherche à vie limitée qui sont appuyés financièrement de l'extérieur par les bailleurs de fonds publics dans une approche davantage axée du sommet à la base favorisant les partenariats de financement mixte public-privé, les méthodes de gestion par centre de coûts, les mesures d'assurance de la qualité, la mesure du rendement et les vérifications. (Olssen et Peters, 2005, pp. 313, 327-329 & 339)

Enfin, sur le plan de l'enseignement, la phase stratégique met davantage en valeur le rétrécissement des cours, la modularisation, l'apprentissage à distance, l'apprentissage des métiers techniques (*vocational*) et le mode 2 de production des connaissances². (Olssen et Peters, 2005, p. 329) Selon Olssen (2002), « les connaissances produites selon le Mode 1 sont

² Les concepts de mode 1 et de mode 2 de production des connaissances viennent des travaux de Gibbons et coll. (1994). Des précisions furent ajoutées par Nowotny et al (2003) : « *L'ancien modèle [privilegié] de la découverte scientifique (Mode 1), [un mode] caractérisé par l'hégémonie des sciences théoriques et [...] expérimentales, par une taxonomie interne axée sur les disciplines et par l'autonomie des scientifiques et de leurs institutions d'accueil (les universités), était en train de se faire devancer par un nouveau modèle de production des connaissances (Mode 2), [un mode de production engagé et] réparti socialement, orienté vers l'application, transdisciplinaire, soumis à l'obligation de rendre compte et assujéti à de multiples mécanismes de contrôle.* » (p.179) La production des connaissances en mode 2 évolue dans un contexte de résolution de problèmes où se chevauchent inégalement au fil du temps les mondes politique, économique et social (Gibbons et al, 1994; Nowotny et al, 2003) et cherche tant à définir le « projet de distribution sociale du savoir » (Nowotny et al, 2003) et ses priorités qu'à garder le projet sous contrôle depuis sa conception jusqu'à sa réalisation et l'interprétation des résultats. Cette approche qui tient compte des différentes hiérarchies et des articulations entre elles et qui s'axe sur la responsabilisation non seulement pèse sur la capacité d'autonomie des producteurs, mais demande des acteurs d'aiguiser leurs capacités de réflexion, d'adaptation et d'action pour arriver à faire face au problème donné, aux limites contractuelles du projet et aux variables politiques, économiques et sociales entrant en jeu tout le long du projet.

des connaissances produites à l'université séparément de leur utilisation et conformément à la tradition... [alors que] les connaissances produites selon le Mode 2... sont des connaissances produites en cours d'utilisation, qui sont directement liées aux impératifs fonctionnels du monde du travail... » (p. 46) et plus précisément, selon la réflexion de Bournier, Bowden et Laing (2000) que cite Olssen (2002), qui sont directement liées aux « problèmes rencontrés in situ au travail. » (p. 46) D'après la réflexion de Brennan et Little (1996) citée dans le texte d'Olssen (2002), « [c]ontrairement au mode 1 de production des connaissances, le mode 2 ne nécessite pas une arène privilégiée et protégée pour leur développement. Elles (les connaissances) ne sont pas seulement que des « intrants » dans les processus sociaux et économiques, elles sont également des « extrants » importants dans ces processus. » (p. 46)

Alors que les travaux présentés dans cette sous-section donnent des clés de lecture pour comprendre l'action de l'État dans la conception, la planification et la mise en œuvre du nouvel établissement universitaire, le travail discuté par la suite reste très collé à l'évolution des différents modèles d'universités ou d'idée d'université, en insistant sur ce que nous pouvons identifier comme des traits institutionnels lourds qui sont repérables dans les missions que les acteurs attribuent à la nouvelle université ainsi que les poids respectifs des différentes missions dans la vision globale de l'université.

2.1.2 L'économie de l'information, l'État et le resserrement des liens et de la coopération

D'après Yves Leblanc (1999), l'idée d'autoroute électronique est soulevée en Europe au milieu des années 1980. Presque une décennie plus tard, au cours de la campagne présidentielle de Bill Clinton en 1992, Al Gore reprend l'idée en lui donnant une interprétation nouvelle, *the Information Superhighway*, et fait la promesse de sa réalisation. (Leblanc, 1999) Cette annonce mobilisera partout dans le monde non seulement les industries des technologies de l'information et des communications (TIC) et l'investissement en capital-risque, (Burg et Kenney, 2000; Burgelman, 2002; Colapinto, 2007; Gompers et Lerner, 2001; Hart, 2009) mais aussi le monde de l'enseignement. (Amemado, 2010; Bertrand, 2010; Olssen et Peters, 2005) Grâce aux développements de la microélectronique, de l'informatique et des réseaux informatiques, l'idée que « le savoir dynamise l'économie » gagne du terrain,

les politiques axées sur « l'économie du savoir et de l'apprentissage » sont mises en place (Olssen et Peters, 2005, pp. 333-337) et la numérisation de la société, des savoirs et de l'enseignement (France. Caisse de dépôt., 2010) s'accélère partout dans le monde.

Selon Olssen (2002), l'État-des-marchés, en véhiculant une représentation antiétatiste de lui-même et paradoxalement en mettant en œuvre une stratégie opérationnelle dirigiste et hautement État-centriste, (p. 30) ne tarde pas à saisir l'occasion qu'offrent les nouvelles technologies de l'information. (pp. 20 & 53-54) À ces dernières se superposent des technologies de gouverne néolibérales telles que les théories du capital humain, du choix public, des mandats, de l'économie des coûts de transactions et de la nouvelle économie institutionnelle. (pp. 6-20) Dans l'économie du savoir, selon Olssen et Peters (2005), la connaissance devient la forme de capital la plus importante dans le monde (p. 330 & 338) alors que simultanément le classement du capital humain vient s'appuyer sur un critère de compétences. (p. 332) L'économie de l'information porte à une réévaluation « de l'organisation des affaires, de la propriété résultant d'activités, des modalités de travail, des stratégies d'activités et des liens entre éducation, apprentissage et travail. » (Olssen et Peters, 2005, p. 338) D'autant plus, d'après Olssen (2002), que ces technologies dans leur ensemble favorisent la centralisation des pouvoirs dans l'État, viennent réarticuler et réorganiser les espaces semi-autonomes du pouvoir constitués historiquement en réseaux, (p. 35) invoquent le principe de l'intégration tout en mettant l'accent sur le caractère stratégique des fusions et des acquisitions, et incitent à modifier le profil de l'enseignement supérieur et celui de l'industrie. L'économie de l'information en tant que stratégie conjuguée par l'État cherche à transformer la société dans son ensemble tout en masquant qu'il intervient sur le marché et sur les autres domaines autonomes de la société.

L'enjeu de l'information de la société ouvre sur une question importante dans le développement de toutes nouvelles institutions : comment les tendances sociales comme l'informatisation, la société de la connaissance, la mondialisation, etc. interviennent dans la rhétorique de justification des orientations du nouvel établissement, son identité institutionnelle et son offre de formation, particulièrement lorsqu'elles servent de vecteurs porteurs qui favorisent le déploiement de stratégies dans l'enseignement supérieur mettant en valeur la segmentation, l'articulation et la fusion.

Le processus de segmentation du système par l'ajout d'établissements spécialisés et par la diversification de programmes offerts d'un institut à un autre dans le milieu de l'enseignement supérieur public risque, de façon cumulative, de faire obstacle aux étudiants souhaitant transiter d'une institution à une autre ou d'un programme à un autre. D'après Neave (1996), les autorités ministérielles ont tendance à évoquer le besoin d'améliorer la mobilité des étudiants entre établissements en tant que raison principale pour la planification stratégique, la coordination et la reddition de compte. Selon la règle d'or dans l'enseignement supérieur qui cherche à éviter la duplication et les dépenses inutiles, les établissements publics œuvrant dans le même système doivent dans un exercice de concertation chercher à différencier les programmes qu'offre chaque établissement. Faisant face à un système plus fragmentaire et plus diversifié, l'État intervient souvent par l'intermédiaire d'une entité autonome en favorisant la coordination et la mise en œuvre de mesures d'articulation entre établissements et entre programmes dans le système.

D'après Ng'ethe et al (2007), « [l']articulation renvoie aux mécanismes qui assurent la mobilité de l'étudiant au sein et entre les institutions qui constituent le système d'enseignement supérieur, tels que l'accumulation et le transfert des crédits universitaires, la reconnaissance et l'équivalence des diplômes, la validation des acquis de l'expérience, etc. » (p. vi) Ainsi, l'articulation en tant que moyen privilégié par l'État qui garantit la mobilité des étudiants entre établissements grâce à la coordination constitue, comme Olssen (2002) le propose, un motif plus légitime à l'époque néolibérale que le laisser-faire de l'époque libérale et que la prise de contrôle unilatérale à l'époque d'Humboldt dans la réorganisation et la restructuration du champ universitaire. L'État néolibéral donne l'apparence qu'il ne règne pas sur les universités en déléguant certaines fonctions à diverses entités tenues responsables de la réalisation d'objectifs qu'a fixés l'État. (Olssen, 2002, pp. 18-19)

Dans ce contexte de gouverne néolibérale, alors que l'articulation, c'est-à-dire une plus grande coordination entre les établissements, se traduit par un resserrement centralisé des liens entre les universités, la fusion apparaît comme le stade ultime de leur coopération. En temps de crise, par diverses mesures incitatives telles que les compressions, l'État appelle les petits établissements spécialisés à fusionner avec un établissement de plus grande échelle, dont les coûts à l'unité sont moins élevés. Eastman et Lang (2001) se livrent à une analyse de fusions en

jetant la lumière sur l'expérience d'OISE et de l'Université de Toronto en 1995 et de la *Technical University of Nova Scotia* (TUNS) et de l'Université Dalhousie (Dalhousie) en 1997. Ils proposent une échelle d'intensification de l'activité fusion-association entre établissements qui souligne l'adoption graduelle de normes communes et la perte graduelle de l'autonomie d'une forme de partenariat institutionnel à une autre. Enfin, ils laissent aussi entendre que ces difficultés peuvent être initiées par l'État, sur lequel dépendent largement les universités publiques, qui évoque en règle générale le besoin d'économie et d'efficience.

Or, d'après Olssen et Peters (2005), l'argument d'efficience, dans un contexte axé sur l'économie des coûts de transaction par exemple, servirait à évaluer et à mettre en œuvre « des structures de gouvernance de rechange ou des ensembles de dispositions institutionnelles rattachées à divers types de transactions, qu'engendre en particulier le marché. » (p. 321) Cette approche néolibérale faisant valoir de prime abord l'efficience avantage la fusion, les acquisitions ou diverses formes d'intégration organisationnelle (Olssen et Peters, 2005, p. 321) en tant que moyens économes et expéditifs d'arriver aux fins auxquelles aspire l'État. Selon Olssen (2002), le développement de chaînes d'établissements s'appuyant sur le principe d'économies d'échelle assure non seulement la dissémination de l'information et l'uniformité des normes, mais favorise aussi le passage des étudiants d'un établissement à un autre dans la même chaîne. En d'autres mots, les finalités recherchées par l'entremise des partenariats institutionnels s'apparentent à celles de l'articulation.

Plus globalement, ces travaux insistent donc sur les modes de coordination et de coopération entre les établissements universitaires. Ils mettent aussi de l'avant plus généralement la question du positionnement du nouvel établissement par rapport aux autres qui existent déjà et l'enjeu du positionnement stratégique de chaque établissement face aux interpellations de l'État. Les travaux présentés dans la section suivante sur les moteurs du changement soulignent aussi l'importance de cette question.

2.1.3 La démocratisation, la mondialisation et la revitalisation du libéralisme universitaire

Avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'université se trouve appelée « à répondre aux impératifs sociaux et économiques de la société. Ce qu'on attend d'elles a

changé : l'étudiant lui-même est moins en quête d'une formation générale que d'un savoir-faire spécifique. La nécessité de trouver une harmonie entre la culture et les débouchés provoque une confrontation des tendances idéologiques, engendrant ainsi diverses tensions internes et externes. » (Després, 1978, p. 7) À la multiplication interne des champs professionnels (Kraatz et Zajac, 1996) s'ajoutent, comme nous l'avons vu au chapitre 1, les pressions de la différenciation verticale et de la différenciation horizontale. Trow (1973) donne un aperçu en quelques mots des enjeux et des tensions qui accompagnent la diversification de l'enseignement supérieur:

« Ajoutez à cela la tendance des institutions à rejoindre les formes et les pratiques des modèles les plus prestigieux de l'enseignement supérieur, une tendance qui fonctionne indépendamment du contrôle du gouvernement, et on observe que les forces dans l'enseignement supérieur luttent vigoureusement contre la diversité à un moment où l'expansion correspond à un besoin accru de diversification des formes et des fonctions au delà de ce qui existe actuellement... Dans de nombreux pays, la lutte qui s'engage à contenir la diversité se précise avec un effort qui porte à maintenir un contrôle rigoureux des normes, des coûts, des fonctions, des formes, et ainsi de suite, le tout au service des valeurs traditionnelles de l'enseignement supérieur. La diversité est non seulement perçue comme une menace du pouvoir de l'État sur un bénéficiaire [important] de fonds publics, comme une menace d'une surveillance systématique et bureaucratique du gouvernement, comme un outrage aux normes d'équité et d'égalité, la diversité est également considérée comme une anarchie universitaire et une menace pour les valeurs traditionnelles de l'enseignement supérieur lui-même. En partie, on y rencontre une hostilité envers le marché qui est considéré [par certains] comme subversif envers [toute forme de régulation et de]contrôle... normatif... , signifiant une maîtrise incontestable de ce qui doit être une sphère protégée de la vie culturelle... Ajoutez à cela... la croissance des coûts élevés et l'obligation de rendre des comptes au public, et par conséquent la rationalisation de la gestion [des opérations universitaires] au nom de l'efficacité, et on peut voir l'ampleur considérable des pressions liées à la planification normative. » (pp. 51-52)

On peut sentir les tensions entre normes, coûts, fonctions et formes exacerbées par les efforts de l'État en matière de démocratisation et de normalisation de l'enseignement supérieur et la logique du marché qui se manifeste déjà au début des années 1970 dans le champ universitaire avec le développement du gestionnariat et de l'impératif de l'efficacité. Ces derniers annoncent des augures qui posent une menace à la tradition libérale universitaire et qui laissent entrevoir une montée de la gouvernance néolibérale, de la responsabilité publique et de la reddition de compte. De son côté, Olssen (2002) offre une explication tant bien révélatrice que partielle sur les origines de cette tradition libérale dans le monde universitaire à laquelle s'attaquent plus ou moins indirectement les réformes:

« Ces réformes se heurtent à l'autonomie universitaire et à la séparation des universités et de l'État qui prévalent depuis la création des premières universités à Bologne au 9^e siècle, à Paris au 12^e siècle et à Oxford et Cambridge au 13^e siècle. C'est Max Weber qui plaide pour une université indépendante de l'État parce que cette indépendance sert de fonction politique importante en ce qu'elle assure la séparation de la connaissance et sa production de ceux qui exercent la domination politique. En ce sens, « la séparation des universités » s'apparente à « la séparation des pouvoirs »... [qui] est fondée sur l'idée... de tenir les différents domaines de la société séparés les uns des autres afin que soient assurées des mesures compensatoires et une protection des personnes contre la corruption possible de leurs dirigeants. » (pp. 36-37)

D'une part, l'université sert de repoussoir au pouvoir par son indépendance, et d'autre part la vie culturelle crée souvent des balises quant à l'emprise de la vie marchande. Après tout, ce n'est pas seulement l'enjeu de la collégialité des relations (Scott, 1995, p. 56) et de la socialisation des universitaires en formation (Scott, 1995, p. 177) qui est en jeu, c'est aussi, comme le veut la tradition humaniste, l'enjeu de l'autonomie institutionnelle et de la liberté universitaire qui perdurent au moins depuis Bologne au IX^e siècle.

Nous pouvons retenir de ces travaux l'importance de tenir compte des intentions des différents acteurs, collectifs ou individuels, en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur et d'accessibilité aux études. Ceci suppose qu'une représentation des futurs étudiants est présente dans le projet d'université, surtout lorsque ce dernier s'inscrit dans un courant néolibéral favorisant davantage les enjeux économiques que les enjeux sociaux et culturels.

2.2 Les moteurs du changement

« À la fin des années 1970, le domaine politique amorce un grand virage avec l'adoption [...] [parmi un nombre croissant de décideurs.] de l'idée, qu'explorent les économistes depuis quelques décennies déjà, que l'innovation technologique est une source cruciale de croissance économique... Autour de l'année 1977, le consensus que la promotion de l'innovation viendra en aide à la résolution des problèmes économiques de la nation amorce une variété de décisions [et une série de] politiques qui encouragent l'innovation. » (Berman, 2012, p. 13)

Berman dévoile plusieurs moteurs du changement, y compris le savoir des économistes, l'idée de croissance économique et l'idée d'innovation, les problèmes économiques de la nation, la concertation politique et le consensus, les politiques gouvernementales qui encouragent la réorientation des priorités publiques, et la restructuration d'ensemble qui s'en suit. Cela implique d'abord que le travail préalable

d'intellectuels formera, après l'ouverture des débats, des trajectoires particulières de telle sorte que les savoirs retenus dans le processus de décision limitent les possibilités d'innovation. (Jessop et Nielsen, 2003) Plus généralement, il est question d'idées et d'acteurs qui en divers contextes en évolution rompent avec le consensus et par divers moyens en trouvent de nouveaux.

Au point de vue des idées, alors que « l'innovation » se précipite au secours de l'économie et, en tant que principe privilégié, passe en avant-plan sur la scène politique, « la croissance économique » reste une priorité d'importance sur les scènes intellectuelle et stratégique. En se faisant, comme nous l'avons vu plus tôt, l'État-des-marchés vient chercher l'université et grâce à diverses politiques néolibérales axées sur la concurrence facilite la convergence de la science et de l'économie et une collaboration plus étroite entre les deux. En mettant en oeuvre ces politiques hautement stratégiques, l'État-des-marchés cherche à gérer les marchés (Olssen, 2002) et la concurrence (Scott, 2000) dans l'ensemble de la nation, y compris le monde universitaire et le monde des affaires. En d'autres mots, tous ces éléments dans leur ensemble autorisent et donnent lieu à « [l]a création de l'université des marchés. » (Berman, 2012)

S'exprimant dans des contextes variés, le changement du champ se déroule généralement en six étapes : l'intensification des pressions, la désinstitutionnalisation, la préinstitutionnalisation, la théorisation, la diffusion et la réinstitutionnalisation. (Hinings et Malhotra, 2008) Pour simplifier les choses, Brint et Karabel (1991) en identifient deux grands moments: la genèse des intérêts institutionnels (la conception) et la réalisation d'intérêts institutionnels en évolution (la mise en œuvre). En général, les trois premières étapes correspondent au moment de la conception qui englobe aussi les préludes alors que les trois dernières correspondent à la mise en œuvre. Ces moments jettent la lumière non seulement sur les moteurs du changement qui entrent en jeu, mais aussi sur les freins au changement.

En amont de la mise en oeuvre, l'intensification des pressions se caractérise par des précurseurs techniques, sociaux et réglementaires, (Hinings et Malhotra, 2008) par des enjeux économiques, statutaires et structurels (Thornton et Ocasio, 2008) et plus généralement par le pouvoir. (Brint et Karabel, 1991) Par le concours de divers acteurs à l'extérieur comme à

l'intérieur du champ, les idées se heurtent les unes contre les autres sans pour autant ébranler le champ. La désinstitutionnalisation, marquée par le bouleversement, précipite les ruptures de consensus, lance les débats et ouvre le champ à de nouvelles idées. (Hinings et Malhotra, 2008) Sur le plan politique et réglementaire, Hinings et al (2004) précisent que toute intervention de l'État implique une rupture immédiate du consensus et ouvre instantanément la voie au changement, puisqu'il fait autorité dans le flux des ressources et la régie des organisations. Par ailleurs, dans une situation de fusion ou d'acquisition, Thornton et al (2005) avancent que le regroupement d'acteurs organisationnels de cultures divergentes contraints à l'association joue un rôle déclencheur dans la transformation des logiques institutionnelles. (p. 129) La controverse déclenche une crise, qui annonce une intensification à degrés variables de la coopération et de la cohésion. Au cours de la préinstitutionnalisation, les entrepreneurs institutionnels s'engagent dans l'action collective et dans l'entreprise de réorientation. (Thornton et Ocasio, 2008) De l'entrepreneuriat institutionnel émergent de nouvelles configurations et le développement de nouveaux modèles. (Hinings et Malhotra, 2008)

Les entrepreneurs institutionnels, qui sont des acteurs centraux reconnus dans leurs domaines et à qui on favorise l'accès à certaines ressources, créent des institutions et/ou modifient les institutions déjà établies. (Thornton et Ocasio, 2008) Plus généralement, ces acteurs montrent une capacité d'agir pour modifier leur milieu. Entre autres, ces acteurs sautent d'un monde social à l'autre et lancent des passerelles entre eux, exploitent la modularité des logiques institutionnelles, importent et exportent activement les éléments d'une logique à l'autre, incitent ces éléments à se fragmenter et à se recombinaison en un ensemble cohérent, et enfin cherchent à mettre le nouveau modèle à l'épreuve et à mobiliser les ressources pour y arriver. (Thornton et Ocasio, 2008) D'après Thornton et al (2012), ces acteurs adhèrent à l'un ou plusieurs des sept grands domaines institutionnels de la société occidentale: les religions, la famille, les sociétés d'intérêt collectif, les professions autonomes, l'État, le marché, et les sociétés constituées en corporation. (p. 73) Chaque domaine protège et fait avancer ses indissociables intérêts. Alors que chaque domaine se distingue par sa propre structure d'autorité et du pouvoir, ces structures coexistent, se rencontrent côte à côte, se chevauchent et s'intègrent plus ou moins l'une à l'autre. Selon

Thornton et al (2005; 2008), le moteur du changement se révèle dans « le chevauchement structurel » et se situe par conséquent à l'interface des domaines institutionnels engagés dans des pourparlers par l'intermédiaire des acteurs centraux.

En aval de la conception, la théorisation enclenche la mise en œuvre et s'enchaîne avec la diffusion. D'après Hinings et al (2004), les organisations sont appelées à expérimenter dans le but d'améliorer les pratiques existantes et ont le potentiel dans le processus de tomber sur une pratique de qualité inégalée. (p. 312) Les organisations sont appelées à mettre en avant leurs idées sous une forme attrayante afin de gagner de la légitimité. (Hinings et Malhotra, 2008, p. 119) Dans le processus, elles justifient leurs modèles de rechange en faisant ressortir les points faibles de l'archétype dominant et les correctifs novateurs qu'elles apportent pour améliorer plus généralement le rendement. Les organisations mettent à l'avant des arguments en leur faveur qui peuvent résister à l'épreuve de la concurrence et se livrent dans le processus à une lutte pour la légitimité et pour la suprématie du nouveau modèle. (Hinings et Malhotra, 2008, p. 119) En d'autres mots, la protoinstitution doit se livrer à un travail d'ancrage institutionnel, tenir compte des concurrents bien financés et bien établis qui ont tendance à obstruer et à immobiliser le changement, devancer les concurrents moins puissants qui conjurent la menace, (Brint et Karabel, 1991, p. 355) élargir le flux des ressources et son rayonnement, et vaincre la perception « d'engouement passager. » (Hinings et al, 2004, p. 306) Enfin, la réinstitutionnalisation signifie que le modèle s'inscrit dans l'ordre naturel des choses et assure sa reproduction.

De plus, Hinings et al (2004) font remarquer que « [l]es pressions politiques [peuvent faire état]... d'une menace aux flux de ressources établis dans le champ et à l'évolution de la répartition des pouvoirs, y compris la formation et la rupture d'alliances. » (pp. 307-308) Les entrepreneurs institutionnels doivent compter sur les alliances et sur leurs alliés non seulement pour mobiliser les ressources, mais aussi pour assouplir, contourner ou resserrer les contraintes dans le milieu. Dans cette optique, Hinings et al (2004) constatent l'existence d'organismes de réglementation qui jouent un rôle fondamental dans le processus d'institutionnalisation. Ils décrivent ces entités gouvernementales et paragouvernementales de la façon suivante:

« Celles-ci peuvent être d'une importance capitale dans les processus de désinstitutionnalisation et réinstitutionnalisation, car elles permettent l'expression et la reproduction des représentations collectives. Elles tranchent également sur les revendications entre opposants et renforcent la légitimité de certains points de vue et de certaines pratiques... Au niveau du champ, ces acteurs jouent un rôle important dans la régulation et le respect des attentes sanctionnées de façon normative ou coercitive. Des croyances et des pratiques qui y sont associées sont reproduites par des procédés tels que la formation et l'éducation, l'embauche et la certification... [M]ême lorsque les pratiques nouvelles proviennent de la périphérie, ils auront à un moment donné besoin de la légitimation de ces acteurs qui [régissent et] contrôlent ces processus. » (pp. 315-316)

En d'autres mots, on ne peut ignorer ni l'État ni l'appareil paragouvernemental lorsqu'il est question de mettre en place une nouvelle institution. Ces entités agissent en tant que gardiens de l'ordre, du flux des ressources, de l'accès, des normes d'adhésion, etc. Plus généralement, dans un jeu de poids et contrepoids, « [l]a prise de décision dans tous les champs est un processus politique... dans lequel les intérêts divergents des collectivités se réconcilient sur une base continue. » (Hinings et al, 2004, p. 316) On œuvrera en temps opportun à la réconciliation. De la même façon, les universités peuvent jouer le même rôle dans le domaine de l'enseignement universitaire, peu importe où et comment il est dispensé, et dans le domaine de la recherche. Les universités constituent un ordre autonome particulier dans la société, puisque leurs programmes traversent dans leur ensemble tous les grands domaines de la société. Les universités serviront en tant que gardiens de l'ordre, des points d'entrée, des normes de la recherche d'un champ à l'autre, des normes de l'enseignement et des diplômes qu'elles décernent.

Ces travaux mettent de l'avant les acteurs de la création du nouvel établissement, qui sont considérés comme des entrepreneurs institutionnels. Ces acteurs sont diversifiés et peuvent provenir de différents milieux. Les entrepreneurs institutionnels ouvrent la voie au changement en recombinaison certains éléments de diverses logiques institutionnelles dans la société en un nouvel ensemble cohérent et en faisant prévaloir certaines idées et certains intérêts. Le même principe peut s'appliquer à la fusion de deux établissements quoique le choix des acteurs peut être circonscrit à ceux qui œuvrent à l'interne, sans ou avec la participation de l'État (OISE-Université de Toronto). Nous retenons la facilité accrue de l'État à ouvrir, à orienter, à séquencer et à trancher les débats ainsi que sa capacité politique, stratégique et administrative de changer le flux des ressources.

Pour illustrer cette dynamique et apporter quelques nuances sur ses moteurs, l'analyse de la création des collèges communautaires américains de Brint et Karabel (1991) s'avère utile dans cette étude. À la genèse, face aux pressions de l'urbanisation, à la ruée vers les centres manufacturiers, à la hiérarchisation de l'emploi et à la demande croissante d'accès au baccalauréat général, deux recteurs d'universités reconnues aux États-Unis rompent avec le consensus à l'égard de l'enseignement universitaire en faisant entrer en scène l'idée des collèges communautaires et des diplômes associés qui permettraient la transition des meilleurs étudiants à l'université. Plus spécifiquement, l'analyse de la genèse des intérêts institutionnels se concentre sur la structure du pouvoir qui fait entrer en jeu non seulement les grandes entreprises manufacturières, mais aussi l'État, les universités et enfin les collèges communautaires. Brint et Karabel (1991) définissent cette structure du pouvoir par la capacité du monde des affaires à influencer sans intervention directe sur les actions des autres institutions (p. 347) tout en prenant en considération la position privilégiée qu'accorde l'État à l'entreprise. (p. 345) À l'inverse du monde des affaires, l'État montre un véritable intérêt pour l'idée d'enseignement professionnel court, particulièrement en période de récession. En vue d'aller chercher des faveurs de l'État, les mandataires responsables des collèges communautaires se placent sous la subordination du monde des affaires et se plient par anticipation aux attentes qu'ils se font de l'État. (Brint et Karabel, 1991, p. 348) Dans ce contexte, ces mandataires sont considérés en tant qu'entrepreneurs organisationnels plutôt qu'institutionnels. Les intérêts des collèges communautaires se seraient développés en mettant de l'avant la formation professionnelle de deux ans pour répondre à la question de légitimité de l'État alors qu'ils avaient été conçus à l'origine pour satisfaire les intérêts des universités. La genèse des intérêts particuliers des collèges communautaires vient non seulement dans le sillage de leur création appuyée par les universités à l'origine, mais aussi avec le rapport plus étroit qu'ils entretiennent avec l'État et avec le monde de l'emploi.

En aval de la conception, la réalisation des intérêts institutionnels des collèges communautaires se traduit selon Brint et Karabel (1991) par la mise en application des formes organisationnelles et de programmes qui incarnent les idées que certains meneurs de jeu ont le privilège de faire avancer, de défendre et de mettre en œuvre. (p. 345) Deux grands idéaux ressortent de l'analyse: l'idée d'une scolarisation postsecondaire accessible à une

masse plus étendue, à bas prix, à proximité géographique et à accès libre, et l'idée d'une scolarisation postsecondaire ouverte aux possibilités d'avenir et à une plus grande variété de parcours et de champs de formation. (Brint et Karabel, 1991, p. 342) Plus spécifiquement, l'analyse retient la capacité de la direction à mobiliser les ressources et à organiser les activités en tenant compte des forces du marché en œuvre dans la société américaine. Pendant près de quarante ans, apparemment préoccupés par leur statut face aux collèges universitaires, les dirigeants des collèges communautaires ont su démontrer leur capacité à aller chercher des alliés et des moyens, à favoriser la cohésion interne et à mettre en œuvre une série de solutions de rechange (un exercice bien suivi de consultation d'entreprises, le développement d'une variété croissante de programmes professionnels de deux ans rivalisant le baccalauréat général, la mise sur pied de programmes de placement étudiant et de recherche d'emploi, etc.) qui ouvre la voie au changement et favorise la réussite du projet à long terme. Les collèges communautaires ne s'enchaînent dans la réalité américaine que dans les années 1970 avec l'important recul du baccalauréat général qui servait jadis d'exigence pour accéder à des emplois-cadres sur le marché du travail.

En d'autres mots, les entrepreneurs organisationnels développent un créneau éducatif sur l'idée d'une spécialisation professionnelle de deux ans débouchant à une qualification endossée par l'État. Ce créneau se développe à l'interface du monde de l'emploi et de l'État et se jumelle aux diplômes associés liés aux universités déjà en place. Le travail institutionnel compte dans ce cas-ci sur une autre entreprise déjà en marche et relativement stable. Il s'agit d'un développement endogène favorisé par un rapprochement entre collèges communautaires et l'État. La surdépendance des collèges communautaires par rapport aux universités pour leur réussite aurait donc aussi joué un rôle dans ce développement.

La création d'une nouvelle institution suppose que des acteurs individuels et collectifs croient que la situation en cours ne peut continuer et qu'il est possible de résoudre un problème éducatif par sa création. Une partie du travail de conception et de justification du nouvel établissement consiste à construire des ponts entre un contexte donné et la vision de la nouvelle université. L'argumentation doit construire une articulation entre un contexte donné et une offre nouvelle de formation. De son côté, la fusion d'institutions suppose que des acteurs individuels et collectifs croient que la situation en cours ne peut continuer et qu'il est

possible de résoudre le problème éducatif par la fusion. Le travail de transition varie d'une circonstance à une autre, d'un contexte à un autre, et d'une phase à l'autre en fonction des acteurs en présence ou qui n'y sont pas.

2.3 Les repères retenus

Les cadres théoriques de Thornton et al (2005; 2008), d'Hinings et al (2004; 2008) et de Brint et Karabel (1991) se complètent l'un l'autre et permettent d'éclairer tous les cas discutés jusqu'à maintenant. Tout cadre pris individuellement ne suffit pas à la bonne conduite de l'analyse. Il manquerait trop de pièces au casse-tête pour en anticiper et visualiser une représentation cognitive d'ensemble ou, en d'autres mots, un schéma moteur. Les trois cadres théoriques permettent dans leur ensemble de mieux voir les éléments clés qui entrent en jeu et qui évoluent en symbiose dans une dynamique de transformation institutionnelle. Hinings et Malhotra (2008) complètent les éléments conceptuels du chevauchement structurel de Thornton et al (2005; 2008) non seulement avec un schéma moteur générique qui favorise une visualisation temporelle des dynamiques institutionnelles, mais aussi avec l'idée de concurrence qui se manifeste en introduisant un nouveau venu dans le champ institutionnel. Brint et Karabel (1991) donnent un avant-goût du rôle de la concurrence comme moteur institutionnel. Le cas des collèges communautaires américains indique que l'entrepreneuriat organisationnel joue aussi un rôle clé dans l'entreprise institutionnelle. Le jumelage des programmes professionnels et des diplômes associés de deux ans s'est traduit par une adoption répandue du modèle aux États-Unis dans les années 1970 et par l'enchâssement structurel. Les éléments moteurs de l'entrepreneuriat institutionnel ne comportent pas de contradictions majeures d'un cadre théorique à l'autre. Toutefois, la notion de modularité des logiques institutionnelles dont les éléments semi-autonomes de chacune peuvent être décomposés et recombinaés en un nouvel ensemble logique et cohérent tout en réalisant d'importantes économies, d'après Thornton et al (2005; 2008), est des plus utiles dans ce contexte. Elle s'applique autant à la fusion de deux établissements qu'à la création de l'université. La notion des legs institutionnels que proposent Jessop et Nielsen (2003) dans leur conceptualisation du phénomène de dépendance de sentier facilite la compréhension du rapport entre l'agir et la structure dans un contexte institutionnel universitaire où entrent en

jeu innovations technologiques, organisationnelles et législatives qui ouvrent les possibilités au changement.

2.4 Les limites observées

Bien que Brint et Karabel (1991) présentent, dans une perspective néoinstitutionnaliste, une analyse du cas des collèges communautaires américains, il n'y a pas d'étude dans la littérature néoinstitutionnaliste qui met en lumière l'entrepreneuriat institutionnel portant sur la création d'une nouvelle université ou la fusion entre deux établissements. Les études ont plutôt tendance à traiter de la montée de l'entrepreneuriat commercial parmi les universités plus conventionnelles. Les deux genres d'entrepreneuriat peuvent s'accompagner l'un à l'autre sans pour autant donner forme à l'université néolibérale. De plus, alors que la littérature choisie permet d'ouvrir les horizons sur le plan de l'entrepreneuriat hybride, il ne semble pas y avoir d'étude qui discute de l'effort d'entrepreneuriat institutionnel d'un côté et de l'effort de renversement de l'autre dans le même champ. Il n'y a pas d'étude qui met en évidence le jeu des entrepreneurs institutionnels et des tenants de l'ordre établi.

Enfin, il n'y a pas d'étude qui met en lumière à la fois les instances de chevauchement structurel qui permettent dans un premier temps de concevoir un projet institutionnel et dans un deuxième temps qui favorisent une réorientation du projet une fois lancé dans un environnement politique, économique et social en évolution. Le cycle politique et l'anticipation de la défaite d'un gouvernement en particulier pourraient induire une institution à se positionner stratégiquement en fonction d'un retour en force de joueurs mis à l'écart dans le processus électoral. Plus spécifiquement, Brint et Karabel (1991) ont laissé de côté l'effet des hauts et des bas qu'engendre le processus politique dans leur étude des collèges communautaires.

2.5 Critiques s'adressant aux différentes perspectives

Scott (1995) brosse un tableau plutôt coloré de l'université nouvelle III qu'incarnent les *Polytechnics* britanniques promues au statut d'université en gardant en réserve la portée historique et dynamique de la liberté et de l'autonomie institutionnelle dans le mouvement universitaire. Contrairement à Scott (1995), Trow (1973) nous révèle les tensions classiques face au marché et à l'État, qui perdurent dans la vie universitaire, et met en évidence le lien

entre le phénomène de la démocratisation et celui de la multiplication des programmes professionnels. Olssen (2002), de son côté, fait abstraction du néolibéralisme, met en lumière ses effets sur l'enseignement supérieur et sur la liberté des universitaires et met en contraste les modèles néolibéral et libéral de gouvernance des universités. Il les juxtapose dans son analyse de façon à nous laisser comprendre que l'État avec ses technologies de gouverne néolibérales tente de réduire le champ d'action des universitaires et d'encadrer à la fois l'enseignement supérieur et le marché. Au bout du compte, l'État cherche à dynamiser (Berman, 2012) et à gouverner (Olssen, 2002) le marché et l'économie par l'entremise de l'enseignement supérieur qu'il met plus ou moins sous sa tutelle par divers moyens tels que le contractualisme, la reddition de compte, le financement conséquentialiste, l'articulation et l'intégration. L'État fait prévaloir ses intérêts (de gouverner) en restant plus ou moins indifférent aux intérêts des grands domaines de la société, en tirant sa légitimité du processus électoral et en assurant sa reproduction en se collant aux grands courants intellectuels et normatifs présents dans les regroupements internationaux, mais aussi nationaux.

Dans cette même optique d'asservissement à l'État, Brint et Karabel (1991) font une représentation plutôt partielle, partisane et incomplète des entrepreneurs organisationnels et des administrateurs de collèges communautaires en avançant de but en blanc que certains d'entre eux se sont soumis volontairement à la structure du pouvoir et au marché en ce qui a trait au développement des enseignements professionnels courts. Pour le défenseur de l'université et de son autonomie, la propension à servir les intérêts de l'État bien avant ses propres intérêts porte atteinte à la liberté et à l'autonomie en tant que valeurs démocratiques de base propres à l'occident et aboutit au bout du compte à l'asservissement, pour ne pas dire tout simplement à une soumission librement consentie à la volonté de l'État. Hinings et al (2004; 2008) tiennent comme propos qu'un champ régulièrement ébranlé par des secousses sera porté à se transformer lorsqu'il entre en contact avec d'autres domaines dans la société. Des idées exogènes au champ parviendraient à s'y introduire, à menacer sa stabilité et à ouvrir les débats. Ils proposent que les déclarations et les interventions d'État font rompre automatiquement le consensus dans le champ, lancent simultanément les débats, favorisent l'introduction d'idées (et d'acteurs) exogènes au champ et arrivent parfois par diverses mesures normatives, réglementaires, séquentielles et conséquentialistes à le transformer. Si

elles n'y arrivent pas, les éléments exogènes qui se sont infiltrés seront (marginalisés ou) relégués aux oubliettes. L'interprétation de Brint et Karabel (1991) reste tout de même partielle et incomplète, car elle n'accorde pas assez d'importance à l'hybridation (combinaison de programmes associés et professionnels), et donc à l'intérêt de ceux qui s'engagent dans la vie universitaire et des étudiants destinés au marché du travail. Il faut dire que les collèges communautaires n'ont pas connu le succès des Cégeps à ce niveau et que les étudiants qui s'engagent dans une voie universitaire par l'intermédiaire des collèges communautaires n'accéderont qu'en petit nombre à l'université pour diverses raisons telles que le financement et le statut social.

Contrairement à Olssen (2002), à Hinings et al (2004; 2008) et à Berman (2012), Thornton et al (2005; 2008; 2012) n'accordent pas autant d'importance à l'État et à son rôle primordial dans la promotion de la logique du marché. L'idée est sous-entendue quoiqu'elle n'élimine pas l'apport des autres grands domaines institutionnels dans le processus et dans la combinaison de nouveaux éléments aux modèles conventionnels pour en former un nouveau. Thornton et al (2005; 2008; 2012), Hinings et al (2004; 2008) et Brint et Karabel (1991) nous permettent d'identifier trois grands thèmes dans le cadre néoinstitutionnaliste servant de fondation à cette analyse : les idées et les référents, les contextes et les situations et les acteurs principaux. Cette séquence nous a permis de rédiger la problématique et le cadre théorique. La méthode consiste à faire l'inverse : analyser les types d'acteurs et les contextes pour en identifier l'idée d'université telle que conçue et développée.

Enfin, le cadre analytique d'Olssen (2002) juxtaposant les idéaux types néolibéral et libéral d'université est utile quoique son analyse se concentre seulement sur l'historique de l'idéal type libéral et laisse de côté l'historique de l'idéal type néolibéral. La notion de stades de développement des collèges de formation continue au Royaume-Uni discutée dans le rapport Robbins (1963) nous permet de séparer les éléments qui constituent l'université utilitariste de l'université néolibérale. La première cadre dans l'entreprise coloniale et industrielle de l'État et la deuxième dans le marché. Lorsque les deux se rejoignent, l'université utilitariste est étendue au monde entier et s'inscrit par la force des choses dans une logique de mondialisation économique. Pourquoi combiner l'université nouvelle à l'université de recherche et à l'université classique comme l'a fait Olssen (2002)?

L'université nouvelle est tout simplement profondément humaniste et libérale. Elle est la dernière expression de l'humanisme et de la séparation des universités de l'État convenue à Bologne depuis le IX^e siècle. Les trois types humanistes se rejoignent facilement dans une mutation isomorphique alors que l'université utilitariste est tenue bien à l'écart en raison de son orientation non libérale et à son dévouement à la cause de l'État(-nation).

2.6 Angle d'analyse adapté à la présente étude

Le chapitre précédent et le présent chapitre sur la théorie posent les jalons conceptuels de l'étude et orientent dans leur ensemble l'analyse de TechBC. Cette étude se structure autour de trois grandes dimensions d'analyse : le modèle ou l'idée de l'université, les enchaînements historiques des événements et les acteurs qui y figurent, qui n'y figurent pas, et/ou qui agissent en arrière-plan.

L'analyse consiste d'abord à confronter les orientations intellectuelles et normatives, de TechBC avec les différentes idées existantes d'université en cherchant à caractériser les finalités du projet institutionnel et les moyens pour y arriver sur les plans institutionnel, organisationnel, éducatif et interinstitutionnel. Plus généralement, cette étude tient compte du travail d'entrepreneurs institutionnels qui se rejoignent dans des instances de chevauchement structurel (organisées, scénarisées et improvisées) et contribuent, non pas sans compromis, au projet. La création du nouvel établissement consiste justement à chercher un modèle et à trouver des consensus et des compromis à ce propos entre les différents promoteurs institutionnels présents. Le travail entrepris par chacun se réalise en situation de négociation où les entrepreneurs institutionnels actifs font état de préoccupations d'importance (pour eux et pour leurs associations) et où les éléments de logiques propres aux préoccupations prépondérantes dans le groupe sont combinés en un ensemble plus ou moins cohérent servant de fondation au projet institutionnel en question.

L'analyse se penche sur les enchaînements d'événements pour dégager le sens de chacun d'eux ainsi que pour dégager le sens général de l'histoire de l'établissement dans un contexte qui s'étend au-delà de sa création et de sa fermeture. À cet égard, il faut constater le rôle central du mouvement de restructuration de l'éducation et de l'enseignement supérieur en Colombie-Britannique dans les années 1990 ainsi que le rôle des changements de

politiques dans le devenir de TechBC. L'analyse dégage du processus d'institutionnalisation les chaînons faibles des chaînons portants et identifie les événements qui ont joué un rôle dans la marginalisation et la discréditation du projet depuis son amorce jusqu'au démantèlement. À la limite, l'analyse cherche à dégager les chaînons manquants et les chaînons qui ont cédé en cours de route. De plus, elle veut repérer les chaînons avec le passé millénaire des universités et les liens avec les établissements existants. Le « concours » des circonstances et la trame des événements qui ont été plus ou moins bien programmés et/ou mis en scène au moment jugé opportun par bon nombre d'entrepreneurs institutionnels et d'acteurs dans le système racontent une histoire.

CHAPITRE III

LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

En relation avec les jalons sociohistoriques et les modèles théoriques présentés dans les deux chapitres précédents, cette étude s'appuie sur une méthode de cueillette de données qui fait principalement appel aux archives portant sur l'histoire de TechBC de 1988 à 2004 et aux contributions de certains acteurs qui ont participé à la création de TechBC et/ou à la transformation du champ universitaire en Colombie-Britannique. Ce chapitre sur la méthodologie présente les orientations de la recherche, les dimensions analytiques retenues, la question de départ et la démarche de cueillette de données. Les tableaux 3.1 et 3.2 compilent les dimensions sous-jacentes et indicateurs clés reliés aux trois grands niveaux d'analyse discutés dans la section précédente : la conception du projet d'université de TechBC et de sa mise en œuvre, ce qui suppose un repérage de divers acteurs et de leurs contributions recueillies aux archives ainsi qu'un examen des choix politiques et institutionnels et des changements qui ont été introduits au cours de ces années.

3.1 - Vers une question centrale aux fins de l'analyse

Comme l'entreprend la démarche méthodologique du projet de recherche d'Yves Leblanc (1999) sur « [l]a construction sociale d'une offre de formation sur l'autoroute de l'information, » nous proposons une étude de cas sur la création, l'évolution et la fusion (l'acquisition) de TechBC à partir d'un enjeu central que la question de départ formule. Cette dernière donne lieu dans la phase empirique et dans la cueillette de données à d'autres questions (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi) qui à l'aide des dimensions et indicateurs choisis dans ce chapitre favorisent une décomposition du problème.

3.2 Les orientations de la recherche

Lorsqu'il s'agit d'entreprendre une étude de cas, Yin (2012) suggère que les concepts théoriques jouent en règle générale un rôle important en tant que balises qui guident la conception d'un modèle analytique et la collecte de données. Cette approche s'appuie généralement sur des propositions théoriques. (Yin, 2009, p. 130) Selon Yin (2012), les théories qui cherchent à élucider le pourquoi et le comment des choses guident l'approche explicative et favorisent la compréhension du cas. Une telle approche peut s'appuyer d'une part sur des explications concurrentes dans le cas où les événements associés à chacune des explications se déroulent de façon mutuellement exclusive (Yin, 2009, pp. 133-136) ou d'autre part sur des explications concurrentes non exclusives l'une de l'autre (*overlapping rivals*) dans le cas où les événements coïncident d'une façon ou d'une autre. (Yin, 2012, pp. 121-129) Cette section discute des orientations de la recherche selon le type d'unités d'analyse et le type de sources de données.

D'après Yin (2009), le chercheur doit arriver en amont de l'activité de collecte des données à distinguer si son unité d'analyse est l'individu, l'organisation ou des deux à la fois. (pp. 86-89) Dans le cas où l'unité d'analyse est l'organisation, comme c'est le cas dans cette étude, le protocole de recherche se concentre typiquement sur des questions reliées au mode de fonctionnement de l'organisation et aux raisons pour lesquelles cette organisation parvient ou devrait parvenir à ses fins. (Yin, 2009, p. 89) La démarche de saisie de données doit prendre une orientation plutôt fonctionnelle et structurelle que personnelle. En d'autres mots, les questions de protocole d'une étude de cas sur l'organisation plutôt que sur l'individu cherchent à expliquer comment l'organisation fonctionne et pourquoi elle fonctionne (ou non) plutôt qu'à expliquer le comportement, les attitudes et les perceptions de l'individu. (Yin, 2009, p. 89) De plus, les données reliées au « comment » des choses proviennent généralement de sources traitant des « politiques » alors que les données reliées au « pourquoi » proviennent généralement de sources traitant des « résultats ». (Yin, 2009, p. 89) Yin rappelle qu'une intervention publique arrivant à mettre en place un programme produit des résultats immédiats et intermédiaires, desquels peut être anticipée la réalisation graduelle d'un résultat escompté, ultime et final. (2009, pp. 149-150)

En outre, lorsqu'une démarche historique entre en jeu, Yin (2009) propose que le procédé qui entreprend de retracer la séquence des événements dans le temps a généralement pour but d'investiguer les liens causaux entre les événements. (p. 148) Le but de la chronologie en tant que dispositif analytique est de comparer et de la contraster avec une théorie explicative et/ou avec d'autres cas dans l'histoire tout en tenant compte des obstacles à la validité interne. (Yin, 2009, p. 148) En règle générale, les études qui tirent parti d'une démarche chronologique en tant que dispositif analytique parviennent à dégager l'une ou plusieurs des conditions suivantes (Yin, 2009, p. 148):

- Certains événements doivent toujours avoir lieu en amont d'autres événements, dans un contexte où la séquence inverse des événements est impossible
- Certains événements doivent toujours être suivis par d'autres événements, sur une base d'éventualité probable (*contingency basis*)
- Certains événements ne peuvent suivre d'autres événements après un intervalle de temps prédéterminé
- Certaines périodes peuvent être signalées par une classe d'événements qui se distingue substantiellement de celles des autres périodes.

Entre autres, Yin (2009) propose qu'une interruption dans l'une des séries temporelles peut constituer dans la démarche analytique historique une occasion favorable à la formulation d'inférences (p. 148) ou d'hypothèses sur les causes qui ont pu occasionner la rupture dans la série en question. De plus, un changement d'orientation peut être reconnu par l'addition d'une nouvelle variable aux séries existantes, (Yin, 2009, pp. 145-146) par la mise en évidence dans un contexte de convergence d'une variable jadis non prioritaire, ou tout simplement par la mise en retrait ou par le retrait complet de l'une de ces variables dans un contexte de compression ou de nouvelle priorisation. (Yin, 2009, pp. 154-155)

Enfin, pour aboutir à une synthèse explicative cohérente des événements qui établit les liens entre ces derniers, Yin (2012) recommande que la présentation des événements doit favoriser un survol fluide des événements d'importance et de leur séquence, doit se garder d'entrer dans les détails sans laisser certains aspects d'importance s'échapper de la séquence, et doit chercher à prévenir la nécessité d'extraire l'information du texte pour mieux comprendre. (pp. 115-116) En outre, une démarche historique explicative doit procéder par

inférence causale sans compiler les faits dans une chronique descriptive. (Yin, 2009, p. 149) Elle doit offrir une ou plusieurs explications plausibles aux phénomènes qui entrent en jeu, et doit mettre selon le cas la validité interne de ses explications à l'épreuve. Dans le cas où l'exclusion mutuelle entre les événements est remise en cause ou inexistante, Yin (2012) propose en tant qu'approche possible de faire jouer un ensemble d'explications qui non seulement n'entre pas en concurrence avec d'autres ensembles d'explications, mais qui se recoupe plutôt avec ces derniers et dévoile les points qui coïncident (*overlapping rivals*). Autrement dit, le nouvel ensemble complète le tableau en ajoutant de nouvelles pièces explicatives au casse-tête sans pour autant mettre nécessairement en évidence un antagonisme irréconciliable entre les propositions. L'approche des contre-propositions non exclusives (*overlapping rivals*), ou en d'autres mots de propositions complémentaires, vise à dégager un nouvel ensemble d'explications qui ajoute de façon cumulative à la compréhension du cas à l'étude sans prétendre rejoindre statistiquement un seuil de confiance révélateur ni peindre un tableau complet de la situation. L'approche permet de reconstituer d'un angle particulier (parmi tant d'autres) les quelques grandes lignes du cas à l'étude.

3.3 Les dimensions analytiques retenues

Comme cette étude repère les différents événements, les acteurs impliqués, leurs positions et leurs interactions dans le processus de mise en route d'un projet institutionnel, de la création d'un établissement universitaire et de la fusion de ce dernier à un autre établissement, l'analyse comprend deux paramètres d'analyse principaux qui se complètent: les événements et les acteurs en présence. L'analyse des événements vise à faire apparaître les éléments du projet institutionnel qui le caractérisent sur le plan de (1) de l'idée d'université préconisée, (2) des segments et de la segmentation de l'enseignement supérieur en question, (3) des changements et des évolutions du système universitaire, et (4) des moteurs du changement agissant sur le champ universitaire et ses limites. L'analyse des acteurs et de leurs affiliations vise à faire ressortir les éléments des logiques institutionnelles qui ont joué un rôle dans la structuration du modèle d'université et qui étaient portées par les différents intervenants. La question de l'influence des logiques des marchés, des objectifs des sociétés constituées en corporation, des professions autonomes et de la professionnalisation, guide le choix de cet angle particulier d'analyse tout en tenant compte dans l'ensemble des

logiques d'action de l'État, des sociétés d'intérêts collectifs et des différents établissements du champ qui œuvrent à leurs côtés sans en être pour autant distinctement détachés. (Thornton et al, 2012, p. 73)

3.3.1 Les dimensions associées à l'université : son modèle, son organisation et son positionnement dans le champ

Cette section dégage les dimensions et les indicateurs nécessaires à l'analyse du projet d'université sur les plans institutionnel, organisationnel, éducatif et interinstitutionnel. En ce qui a trait au modèle d'université, nous proposons de confronter le projet précis à deux idéaux types d'université publique : les universités professionnelles et les universités classiques. Alors que le premier pense son champ d'action en termes de marchés éducatifs, le deuxième élargit le sien avec l'élaboration de la délibération démocratique sans pour autant supprimer dans sa totalité l'approche hiérarchique. Pourquoi réduire à deux idéaux les modèles d'université? À la faveur des modèles de gouvernance des universités libérales et des universités néolibérales que produit Olssen (2002), nous choisissons pour faciliter l'analyse et la compréhension les mêmes types quoique les désignations moins péjoratives que nous leur avons données reposent sur la constatation que « l'université néolibérale » (Olssen, 2002) s'apparente à l'École professionnelle qui formait au XVIII^e siècle les professionnels chargés de la construction des routes et des ponts de la nation. Ce n'est que dans les années 1990 et 2000 que ce type d'établissement (au service de l'État et du marché dans le cadre néolibéral cherchant à gouverner sans gouverner) reçoit la désignation d'université (alors que le Royaume-Uni le propose dès les années 1960 dans le rapport Robbins). Nous appelons ce modèle d'établissement universitaire « les universités professionnelles ». Comme nous l'avons vu dans la section 2.5, suite aux effets de l'isomorphisme, l'université classique, l'université humboldtienne et l'université nouvelle trouveront après les années 1960 une correspondance étroite dans leur structure qui s'axe sur la discipline, l'autonomie, la séparation des pouvoirs et l'interdisciplinarité (hiérarchie, autogouverne, sénat, innovation). Nous désignons ce modèle d'université par « les universités classiques ».

Sur le plan institutionnel, cette étude s'intéresse à la construction des consensus sur l'ordre institutionnel en vigueur et sur les éléments clés qui structurent et régissent le système universitaire, ce qui pose la question du niveau de conformité à un seul modèle institutionnel. (Scott, 2000, p. 359) À l'un des extrêmes du continuum, l'adoption d'un modèle structurel complètement différent de celui des autres institutions pointe à une absence d'isomorphisme alors qu'à l'autre extrême l'exécution semblable des fonctions d'une université à l'autre indique la présence d'un isomorphisme structurel des plus élevés. (Scott, 2000, p. 359) Généralement, la question institutionnelle touche aux fins du projet et aux moyens pour y arriver. La question institutionnelle traite donc des convictions et des grands schèmes d'action plus ou moins répandus dans le système. (Scott, 2000, p. 359) En d'autres mots, la question institutionnelle se penche sur les priorités, les visées, les approches et les ressources. (Scott, 2000, p. 359)

Les paragraphes suivants se concentrent d'abord sur les indicateurs associés aux finalités (les priorités et les visées) de l'institution universitaire publique alors que, par la suite, la question des moyens sera opérationnalisée selon les points de vue organisationnel, éducatif et interinstitutionnel. Les indicateurs reliés à la segmentation de l'enseignement supérieur se recoupent au niveau des savoirs sur le plan institutionnel et au niveau de la transférabilité sur le plan interinstitutionnel (tableau 3.1). Il faut prendre note que les indicateurs associés aux universités classiques proviennent des détails fournis dans les chapitres précédents sur l'université classique, l'université de recherche et l'université nouvelle tandis que les indicateurs associés aux universités professionnelles proviennent des détails fournis dans les sections reliées aux collèges et aux universités nouvelles II et III.

Sur le plan des finalités institutionnelles, l'étude prend en considération les trois grandes missions des universités: l'enseignement, la recherche et l'innovation. Alors que l'enseignement porte sur la diffusion et le rayonnement des savoirs, la recherche met l'accent sur la production des savoirs (Gingras, 2003, p. 3; Newman et Robillard, [1852] 1968, p. 30) et l'innovation sur la redynamisation de l'économie. (Berman, 2012, p. 12) En tant que finalité, la diffusion se définit par le transfert des savoirs, des savoir-faire (stratégies, compétences, savoirs tacites) et des savoir-être (capacité d'interagir avec divers milieux). Le rayonnement relève du choix des différents modes de propagation des savoirs et rend compte

Tableau 3.1 Les deux modèles d'université : les dimensions et indicateurs retenus

Dimensions	Sous-dimensions	Les universités classiques	Les universités professionnelles
Les finalités de l'université	Enseignement (diffusion et rayonnement des savoirs)	<ul style="list-style-type: none"> • Diffusion des savoirs humanistes, scientifiques et hautement techniques • Socialisation collégiale / égalitaire / en réseaux • Pertinent à la viabilité des champs intellectuels / société(s) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diffusion des savoir-faire spécifiques / de la culture générale • Formation professionnelle et instruction / apprentissages techniques • Pertinent à la légitimité et la viabilité de l'État-(nation)
	Recherche (avancement des savoirs)	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinaire / protégée / interdisciplinaire répondant aux préoccupations sociales actuelles • Savoir produit = intrant soc./écon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si présente, appliquée / stratégique • Pertinente au monde du travail / à la résolution de problèmes • Savoir produit = extrant
	Innovation	<ul style="list-style-type: none"> • Se réalise dans l'intérêt des facultés / des services aux collectivités 	<ul style="list-style-type: none"> • Au service de l'État / des entreprises / des collectivités locales
Les moyens organisationnels	Les affaires universitaires	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie institutionnelle axée sur le droit à la nomination et sur la permanence • Modalités collégiales fermées / assemblée bicamérale inclusive (étudiants, etc.) / gestionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation dirigiste / contractuelle / performative • Modalités d'action nationale / locale • Gouverne fiduciaire, plurilatérale, mais sélective
	La concertation	<ul style="list-style-type: none"> • Processus délibératifs • Évaluation par les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus axial / consultatif / ciblé
	La capacité de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'autonomie • Orientation durable / stable • Charte constitutionnelle • Financement statutaire / financements spécifiques = centres de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'adaptation rapide • Orientation rentable / conjoncturelle • Financements conséquents • Mesures plus serrées d'assurance de la qualité (de l'enseignement) et de vérification du rendement
Choix éducatifs	L'accès	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectif / méritocratique / articulé / étendu aux adultes et aux défavorisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Étendu à une clientèle spécifique / aux apprenants tout le long de la vie étudiante et adulte
	La programmation	<ul style="list-style-type: none"> • Filières intellectuelles, professionnelles et scientifiques, et tantôt (générale-)spécialisée 	<ul style="list-style-type: none"> • Métiers et professions techniques / formation générale / programmes associés
	Les approches éducatives et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Magistrale et par séminaires • Axée sur les connaissances • Formation de chercheurs et de professionnels hautement qualifiés • Éducation coopérative, permanente 	<ul style="list-style-type: none"> • Didactique / modularisée • Axée sur les compétences • Formation initiale à continue (en alternance / à distance / en ligne)
	L'accréditation/ les qualifications/ les diplômes	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnus dans le milieu • Évaluations sélectionnistes favorisant les meilleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnus par l'État • Évaluation des acquis (extra)scolaires • Cumul des crédits souple
Les relations interétablissement	Le positionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Résolue à s'assumer librement 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposée à se rendre utile
	L'articulation	<ul style="list-style-type: none"> • Avec réserve et facultativement • Transfert de crédits en bloc 	<ul style="list-style-type: none"> • Accommodée • Convoitée à l'interne
	La coopération	<ul style="list-style-type: none"> • Avec réserve / facultativement / de plein gré à l'interne 	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariats attirant les bonnes grâces de l'État / du pouvoir

des influences du travail de diffusion dans le milieu visé et dans le reste de la société. De son côté, la recherche en tant que finalité porte généralement sur la réalisation de percées scientifiques. En véhiculant l'idée d'innovation, le champ politique vient recruter les chercheurs pour faire avancer l'économie. Les visées de l'université portent généralement sur la société, l'économie, les savoirs, les apprenants, les enseignants, les modes de diffusion et d'avancement des savoirs, et l'influence exercée par l'activité universitaire en question.

Sur le plan organisationnel, cette étude retient les dimensions des affaires universitaires, de la concertation et de la capacité de réalisation. Les indicateurs associés aux affaires universitaires et à la capacité de réalisation (tableau 3.1) sont puisés dans le chapitre 1, et ceux qui sont associés à la concertation, dans le même chapitre et dans le chapitre suivant.

3.3.2 Dimensions associées au changement, à son expression et à ses moteurs

Cette section se penche sur l'expression du changement du système universitaire sous ses diverses formes et sur ses moteurs pour dégager les dimensions et indicateurs principaux. Le but est de caractériser la nature du changement en jeu tant dans le champ universitaire que dans l'établissement étudié. Le tableau 3.2 précise les dimensions et les indicateurs qui sont autant de guides de lecture de la chronologie des événements qui ont permis de conceptualiser le projet d'université et de suivre les changements tout au cours de la courte existence institutionnelle de cette université.

Sur le plan du changement et de ses expressions, cette étude retient trois sous-catégories analytiques : (1) les idées et les référents intellectuels et normatifs, (2) les contextes et les situations, et (3) les acteurs. Cadrant dans la théorie néoinstitutionnaliste, la sous-catégorie des idées et des référents et les types d'acteurs (grands domaines auxquels ils adhèrent ou appartiennent) relèvent des concepts de Thornton et al (2012) discutés dans le chapitre 2. Les indicateurs des sous-catégories des contextes et des situations et des acteurs sont tirés principalement du chapitre 2 quoique certains éléments du chapitre 1 sont repris lorsqu'ils sont historiquement pertinents. Sur le plan des moteurs du changement, nous reprenons les trois mêmes dimensions inspirées du néoinstitutionnalisme.

Tableau 3.2 Le changement, expressions et moteurs : dimensions et indicateurs

Catégories	Sous-cat.	Indicateurs	Types d'acteurs
Les changements du champ universitaire	Idées et référents	<i>Le changement transformateur interne</i> <ul style="list-style-type: none"> • Le remplacement du modèle par un autre • La séparation d'éléments unis à l'origine • La combinaison d'éléments séparés à l'origine <i>Le changement développemental et le redimensionnement du champ</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'élaboration de la logique interne face aux pressions disposées au changement • L'assimilation d'éléments externes sélectionnés sans transformation du modèle • L'expansion / la contraction du champ 	<ul style="list-style-type: none"> • Université, professions autonomes • Université, professions autonomes, marché • État/marché
	Contextes et situations	<i>La démocratisation et la mondialisation économique</i> <ul style="list-style-type: none"> • Croissance à la verticale / à l'horizontale de programmes professionnels • Planification normative axée sur l'efficacité • Liens entre institutions articulés (par l'État) • Constitution de l'université en corporation, structuration axiale, larges effectifs en gestion des finances et des ressources humaines • Gestion(narisation) des enseignants, des enseignement(s) et des étudiants • Commercialisation centrée sur le client de produits & services • Partenariats privilégiés (interinstitutionnels, public-privé) • Économie de l'information, réarticulation, restructuration • Gouverne stratégique séparée de la mise en œuvre • Contractualisation, spécifications, résultats • Rendement économique, qualité, prix, équité <i>La revitalisation du libéralisme</i> <ul style="list-style-type: none"> • Menace de surveillance de l'État / de domination du marché sur la vie culturelle • Mesures compensatoires à la défense des personnes, culture, liberté, autonomie et collégialité • Lutte sur les formes, fonctions, normes, coûts • Séparation de la «production universitaire du savoir» de l'État 	<ul style="list-style-type: none"> • Université, État & domaines enclins • État • État • Université • Université • État/Uni/marché • État • État • État, Corp, Uni • État, Corp, Uni • Tout domaine • Université, professions, sociétés d'intérêt collectif / public • État / famille • Université
	Acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Les universités, les collèges, l'État • Le monde des affaires et les travailleurs 	
Les moteurs du changement	Idées	<ul style="list-style-type: none"> • Innovation / concurrence / marchés / croissance économique • Économie du savoir et capital-savoir (certifié) • Université-collèges-marchés intégrés • Entrepreneur(iat) à contrat (déprofessionnalisé) 	<ul style="list-style-type: none"> • État (Sciences économiques Sciences gestion publique)
	Contextes	<ul style="list-style-type: none"> • Grands bouleversements (techniques/réglementaires/sociaux) et l'adversité économique, structurelle et statutaire • Interventions d'État et menaces à l'autonomie • Rupture du consensus et ouverture des débats • Conception collective du modèle • Interventions de légitimation – discréditation • Mobilisation des ressources – accentuation des contraintes • Rupture du mouvement transformateur / réconciliation 	<ul style="list-style-type: none"> • Tout domaine • État / domaines • Domaines impliqués • Domaines impliqués • État/domaines actifs • Domaines impliqués
	Acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Acteurs centraux reconnus en interface qui modifient leur milieu, recombinaient divers éléments institutionnels, mobilisent les ressources et contournent les obstacles • Le doyen de l'interdisciplinarité • Les parties intéressées 	<ul style="list-style-type: none"> • Domaines actifs • Université et domaines représentés • Université • Domaines actifs

3.3.3 La question centrale de l'étude

La question principale de cette recherche telle que posée en introduction (Comment et pourquoi TechBC a-t-elle vu le jour, a-t-elle perdu sa légitimité en tant que projet autonome et a-t-elle été fusionnée à SFU?) peut être ainsi précisée avec les trois questions suivantes.

- 1) En quoi et comment la création de TechBC s'inscrit-elle dans les politiques de transformation de l'enseignement universitaire?
- 2) Est-ce que cette création est une des mesures de gouverne néolibérale favorisant la coopération et l'intégration interinstitutionnelles entre les établissements universitaires et collégiaux dans la région de Vancouver?
- 3) Quels facteurs (intellectuels, institutionnels ou organisationnels) éclairent l'abandon du projet institutionnel propre de TechBC et sa fusion avec l'Université Simon Fraser (SFU)?

3.3.4 La démarche de cueillette des données

Cette étude se penchera sur l'analyse du travail collectif avant tout. Elle examine des documents d'archives de TechBC, de SFU, du ministère chargé de l'enseignement supérieur, de l'Assemblée législative et du Bureau du premier ministre de la Colombie-Britannique ainsi que des publications gouvernementales ou académiques. Elle se limite à la période qui s'amorce avec la publication du rapport Bullen (1988) sur l'accès aux études universitaires et se termine en 2004, deux ans après la fusion avec SFU. L'étude examine aussi le contenu de sites web archivés du ministère chargé de l'enseignement supérieur et de certains documents de SFU disponibles en ligne. Par souci de la protection de la vie privée et de la confidentialité, l'identité des acteurs et leur apport spécifique aux projets en question sont omis dans l'analyse à moins que cette information ne soit explicite, publique et sans équivoque. Cette étude assure la confidentialité des acteurs en jeu en omettant systématiquement leur identité à moins que l'information n'ait été rendue explicite dans une publication rendue publique, que les archivistes ont donné l'autorisation d'employer cette identité suite à leur évaluation, ou que l'acteur en question ait donné directement et explicitement la permission d'employer son nom dans l'ouvrage présent.

La cueillette de données s'est déroulée en plusieurs étapes. Son déroulement du général au spécifique a permis d'ajouter progressivement de nouvelles sources d'informations

pertinentes à l'étude. La cueillette a commencé avec la revue de différents rapports officiels proposant les politiques et critiques sur l'accès en Colombie-Britannique, sur le développement des compétences et de l'économie, sur l'intégration et l'articulation, et sur le projet à base expérimentale de TechBC. Bon nombre d'entre eux sont disponibles en bibliothèques ou dans les archives de TechBC, de SFU, du ministère et du Bureau du premier ministre. Les documents reçus ont été situés sur un fil chronologique d'événements pour mieux saisir le développement et l'enchaînement des idées d'une phase à l'autre, soit des préludes, à la conception, à la mise en œuvre et à la fusion. Les données ont été saisies aux fins d'analyse au moyen d'instruments standardisés s'appuyant sur les dimensions retenues dans ce chapitre pour assurer le contrôle des variables et la codification. Plus généralement, la saisie des données aux fins d'analyse et de triangulation commence non seulement avec le travail collectif sur l'accès et sur le développement des compétences en Colombie-Britannique, mais aussi avec les stratégies du gouvernement et les contributions de SFU à divers projets d'expansion de l'enseignement supérieur dans la province. Il se poursuit avec le travail de consultation qui cherche à fixer les orientations du nouvel établissement. Ensuite, la saisie des données se concentre sur le travail de conception et sur la mise au point du modèle. Pour terminer, la collecte des données se concentre sur le travail à l'égard de l'évaluation des résultats, de la décision d'abandonner le projet et de la fusion à SFU.

CHAPITRE IV

LA CRÉATION DE TECHBC

« La création d'une nouvelle université technique répond à la nécessité d'offrir des chances supplémentaires d'accès à l'enseignement qui s'impose dans... la Vallée du Fraser³ avec sa forte croissance et vise par la mise en place d'une institution phare spécialement conçue pour mettre en oeuvre des programmes didactiques originaux et novateurs à introduire et disséminer de tels programmes dans l'ensemble de la province. Cet ajout important au système d'éducation postsecondaire en Colombie-Britannique reflète un engagement en matière d'éducation et de formation de la part de la Province faisant preuve de sensibilité au nouvel environnement mondial qui vient appeler la population active à s'adapter aux changements dans le domaine de la technologie, de l'économie et du marché du travail... À cette fin, l'Université technique mettra l'accent sur des programmes qui ont une orientation appliquée et technologique. Les programmes seront judicieusement sélectionnés dans le but [d'améliorer,] de compléter [, et de permettre une meilleure extension à la verticale et à l'horizontale des] programmes existants dans le système d'éducation postsecondaire. Le monde des affaires et l'industrie joueront un rôle essentiel dans le développement et la diffusion de ces programmes... La principale visée de l'université sera [«] la dispensation [»] d'un enseignement de qualité supérieure dans les technologies [et les techniques les plus] avancées. La recherche et les partenariats étroits avec l'industrie visent à appuyer cette fonction essentielle. » (Technical University of British Columbia Interim Planning Committee (IPC), 1996, p. A.I:1)

C'est au début mai 1995 que le ministère des Compétences, de la Formation et de l'Emploi produit cet énoncé du gouvernement à l'intention de l'université technique. À ce moment précis de l'histoire, ce ministère s'occupe simultanément de la direction des relations

³ La vallée du Fraser s'étend de Chilliwack en amont à Delta et à Richmond en aval. Le fleuve Fraser tire son origine de Prince-George et des rivières du Nord et traverse la Colombie-Britannique du nord au sud en passant par Hope dans l'avant vallée. Son appellation provient de l'explorateur Simon Fraser qui fut le premier Européen à l'explorer et à enregistrer ses exploits dans l'histoire. Le Collège Douglas peut en faire partie quoique ses campus se situent à New Westminster et à Coquitlam du côté ouest du fleuve déjà plus valloneux.

universitaires et des organisations de travailleurs (*Labour*) en Colombie-Britannique⁴.

L'idée de créer une université technique a pris forme dans la transition du pouvoir des créditistes aux néodémocrates en automne 1991 au Centre de recherches en politiques des sciences et des technologies (CPROST) de SFU (Leiss, 1991; Trueman, 2005), elle prendra corps plus formellement dans la planification de l'enseignement postsecondaire (Neylan, 1993) et dans l'énoncé du gouvernement publié en 1995 en même temps que plusieurs réformes néodémocrates sont rendues publiques.

L'exercice de planification de 1993 prendra fin avec la recommandation d'un modèle très particulier pour l'université de la vallée du Fraser⁵ et pour l'université technique proposée par SFU : celui de la polytechnique régionale. Bref, au bout de la ligne, cette période se caractérise par une action intégrative axée sur « la formation-emploi » (Fisher et al, 2003), ce qui se traduit par des réformes dans les trois grands secteurs de l'enseignement postsecondaire en Colombie-Britannique : la scolarisation universitaire supérieure (*advanced education*), la formation de niveau collégial et la formation en technologie.

En fait, l'énoncé d'intention du 8 mai 1995 fait état des orientations générales du gouvernement parmi lesquelles il n'est pas facile de reconnaître non seulement les origines intellectuelles, mais aussi leur portée d'avenir. Comme l'indique la citation, le gouvernement néodémocrate appelle en 1995 le monde de l'enseignement et la population active à s'adapter aux changements dans le domaine de la technologie, de l'économie et du marché du travail. Son plan pour l'année fiscale 1994-1995 (Cabinet Office, 1994) qui précède le lancement du projet d'université se concentre sur quatre priorités stratégiques : (1) la création d'emplois et la croissance économique à long terme, (2) le développement de

⁴ En fait, le gouvernement néodémocrate a fusionné le ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère de l'Emploi (*Labour*) le 15 septembre 1993, et les a séparés le 22 février 1996 pour fusionner l'ancien ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère de l'Éducation, et séparera ces deux derniers dès le 1^{er} janvier 1999 pour revenir à l'ancienne structure ministérielle retrouvée à leur entrée au pouvoir. Cette approche met surtout en évidence les fluctuations de sens que le gouvernement donnait à l'éducation et à la formation.

⁵ Cette région est proche de Vancouver. Elle s'est rapidement développée au cours des années pour que plusieurs de ses agglomérations jusqu'alors rurales deviennent une banlieue de la métropole.

compétences pour le 21^e siècle, (3) les changements structurels dans le secteur (industriel) de la foresterie, (4) les bonnes pratiques de gestion fiscale, et (5) une taxation juste et raisonnable. De plus, le gouvernement a octroyé le statut de collège universitaire à plusieurs collèges communautaires, (BCCAT, 2010) y compris le Collège Kwantlen dans la vallée du Fraser en 1995. Dans la même région en 1991, le Collège Fraser Valley a vécu la même transformation sous le gouvernement créditiste précédent. De retour en 1995, l'attribution du droit de conférer des diplômes universitaires de 1^{er} cycle aux instituts BCIT (*British Columbia Institute of Technology*) et Emily Carr (BCCAT, 2010) vient compléter le tableau. Cette différenciation favorisera l'extension à la verticale de bon nombre de programmes d'une durée de 2 ans à 4 ans.

Alors que l'idée de l'université de la vallée voit le jour à l'aube du programme « Accès pour tous » que déploient les créditistes en 1989, l'idée de l'Université technique trouvera son point d'attache à la stratégie « Des compétences dès aujourd'hui » (MSTL, 1994) que met en œuvre le gouvernement néodémocrate de Mike Harcourt en 1994. Le projet universitaire sera financé dès son origine et pour la plupart de son existence par des subventions non statutaires. La stratégie « Des compétences dès aujourd'hui » comportait en 1994 plusieurs volets, y compris l'innovation et l'éducation permanente, l'éducation étendue aux collectivités locales, les technologies de l'éducation et la formation des services publics. L'énoncé d'intention ci-dessus s'inscrit dans ce discours qui est d'abord lancé par les créditistes et qui est repris sous une forme quelque peu différente par les démocrates. Toutefois, sous le gouvernement néodémocrate de Glen Clark (1996-1999), le projet universitaire prendra un nouveau cap.

Quoiqu'incomplète, l'histoire de TechBC vise à comprendre la dynamique de son institutionnalisation en mettant en lumière les processus de différenciation verticale, de différenciation horizontale et d'élaboration du projet que l'État a mis en œuvre dans l'enseignement supérieur en Colombie-Britannique avec la création d'une université non conventionnelle. Cette analyse est amorcée avec la synthèse (1) des orientations du gouvernement en matière de politiques de l'enseignement supérieur, (2) le contexte délibératoire dans la vallée du Fraser, (3) la décision du gouvernement de création de TechBC en tant qu'université avec ses missions et structures particulières.

4.1 Les orientations du gouvernement en matière de politiques de l'enseignement supérieur

L'énoncé d'intention du gouvernement présenté en début de chapitre a été rédigé par le ministère à l'intention du comité provisoire de planification de l'Université technique (IPC) formé le 1^{er} mai 1995. Or, un mois avant que ce dernier ne soit formé, le ministre responsable précise dans son discours à l'Assemblée législative que « [l]'Université technique dans la vallée du Fraser va nous permettre de produire des diplômés qui aideront à améliorer [(*complement*)] la croissance dans notre économie et dans [l]es industries axées sur le savoir » (Legislative Assembly, 1995, p. 13208) et ainsi contribuer au « maintien d'une base industrielle » (Legislative Assembly, 1995, p. 13208) en Colombie-Britannique.

Depuis au moins 1992, le ministère s'attend que le gouvernement fédéral annonce son retrait de la formation liée au marché du travail, y compris les achats directs de formation par le département chargé de l'emploi et de l'assurance chômage. (Steering Committee, 1992) Avec ce retrait imminent du fédéral, le gouvernement provincial se précipite sur l'occasion et lance une restructuration systématique de l'enseignement. Il ne tardera pas à identifier de nouvelles sources de financement et de nouveaux moyens pour commercialiser les programmes publics de formation (MEST, 1997a) dans un programme exhaustif et transversal d'amélioration et de contrôle de la qualité de la formation. Dans ce contexte en développement, il n'est pas surprenant que le ministre Dan Miller ait déclaré dans son discours à l'Assemblée en avril 1995 qu'il comptait sur l'Université technique pour diminuer « le recours excessif aux entreprises [privées] de l'information. » (Legislative Assembly, 1995, p. 13208) Le ministre comptait tirer le meilleur parti du virage numérique pour arriver à ces fins. Avec l'emphase du ministre sur « [l]'économie...et [sur l]es industries axées sur le savoir », sur « la croissance » et sur « le maintien d'une base industrielle, » l'Université technique s'inscrit au début de son existence dans un discours non seulement de « l'économie du savoir, » mais aussi du « développement durable » de l'économie et des ressources humaines en Colombie-Britannique. Plus tard, à mesure qu'évoluent les circonstances, la portée de ce développement se resserra en un projet de planification urbaine et régionale, qui d'un côté de la création d'une coentreprise à double hélice (société d'État et université) cherchera à s'arrimer aux atouts qu'apporte une université, mais qui de l'autre ne pourra s'arrimer plus concrètement pour une variété de

raisons à un investissement social plus local, comme, a pu le proposer son alliée.

Depuis les origines du projet d'université, d'autres référents du même genre font surface et s'inscrivent dans les démarches de planification et dans les lignes d'action privilégiées par le gouvernement. De façon permanente ou temporaire, les ensembles clés de référents suivants ressortent du discours du gouvernement de l'époque: (1) le développement durable, le pari industriel et la diversification des débouchés à la diplomation universitaire⁶ (2) la mise en œuvre de certificats et de diplômes, le cumul d'attestations⁷ et de diplômes étalonnés à la verticale (*laddering credentials*) et de programmes de mobilité verticale et de transition (*laddering and bridging programs*), (3) la création des secrétariats de planification et la coordination nationale, provinciale et régionale, et (4) l'élaboration de stratégies de mise en œuvre de programmes innovateurs, des modalités innovatrices de responsabilisation et l'insistance à articuler les pratiques sur l'économie de l'information.

4.1.1 Le développement durable, le pari industriel et la diversification des débouchés à la diplomation universitaire

« L'un des objectifs clés du gouvernement provincial consiste à diversifier l'économie de la Colombie-Britannique avec [une politique favorisant] le développement des industries secondaires qui dépendent de la technologie de pointe et d'un personnel hautement qualifié... Il est essentiel de mettre en valeur le développement de la formation industrielle et de la formation aux métiers dans la région métropolitaine de Vancouver afin que l'industrie puisse bénéficier d'une main-d'œuvre qualifiée qui servira d'appui aux initiatives de développement économique dans [toute] la province... » (MAETT, 1991a, p. 198)

Cette citation provient du comité du Conseil des ministres chargé du « développement durable » (MAETT, 1991a, p. 202) dans sa demande en juin 1991 pour l'élaboration d'un décret qui permettrait d'amorcer la planification de la nouvelle université pour la vallée et

⁶ Les « débouchés à la diplomation universitaire » sont des possibilités qui donnent accès, conduisent et aboutissent aux diplômes de grade universitaire. Parmi ces débouchés, on compte les passerelles enseignement collégial – enseignement universitaire, l'extension à la verticale de programmes techniques de deux ans en programmes de quatre ans, les cours de douzième année dans le cadre de la formation en technologie pouvant être crédités à l'université, la reconnaissance des compétences acquises en milieu du travail, etc.

⁷ Le mot « attestations » fait référence dans cette étude à des diplômes qui ne sont pas des diplômes de grade (bac, maîtrise et doctorat).

l'élaboration de plans détaillés. Le développement durable, comme référent hautement stratégique, apparaît au moment de création de ce comité et à son rôle particulier. Malgré cela, à l'inverse du projet de l'Université du Nord de la Colombie-Britannique (UNBC), la création de l'université de la vallée n'exigerait, d'après le ministre des Finances se fiant à une analyse d'impact du projet, aucun investissement à long terme en fonds publics. (MAETT, 1991a, p. 186) D'après Strachan, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Formation et de la Technologie (MAETT), « une seule grande institution ne peut être établie si les coûts doivent être raisonnablement contenus. » (MAETT, 1991b, p. 11) Sachant que Strachan a été élu à Prince-George dans la région du Nord et qu'il a été le fer de lance de l'UNBC, il n'est pas surprenant que le développement de l'UNBC ait occupé le premier rang de ses préoccupations. Dans cette optique, le Comité du développement durable placera l'accent non pas sur le développement social et économique de la vallée du Fraser comme l'aurait fait le projet de UNBC (Bullen, 1991), mais plutôt sur la diversification de l'économie et le développement de la nouvelle économie.

À cette stratégie, se sont arrimées trois initiatives, l'une conçue pour l'Est de la vallée du Fraser et les deux autres pour l'Ouest de la vallée du Fraser. En amont de la vallée où se situe Chilliwack et Abbotsford, on octroiera au Collège Fraser Valley un statut de collège/université. En aval du côté occidental où se situent Langley et Surrey, on propose la création d'une nouvelle université répondant à la demande non satisfaite de débouchés à la diplomation universitaire et la création d'un nouveau centre de formation industrielle dans les métiers. Dès le départ, ces deux dernières initiatives sont indépendantes l'une de l'autre, mais pas tout à fait mutuellement exclusives. Elles se développeront en concomitance l'une avec l'autre, fusionneront pour proposer un modèle polytechnique régional qui englobe le Collège Fraser Valley (Neylan, 1993) et reprendront chacun un cours de développement plus autonome sans pour autant rompre entièrement leurs liens de dépendance. Plus précisément, cette initiative industrielle aura légué à l'université un modèle de fonctionnement tirant parti de « coentreprises avec le secteur privé et [le secteur] public[,] » (MAETT, 1991a, p. 186) un modèle dans l'enseignement public qui se serait inspiré du « système qu'a mis en œuvre le *Justice Institute* et qui s'appuie sur le détachement d'instructeurs par l'industrie. » (MAETT, 1991a, p. 198) De plus, elle lui aura légué également la promesse d'une « plus grande

souplesse que les modèles de dispensation traditionnels et... [d']une formation qui reflète les pratiques les plus récentes dans le milieu du travail. » (MAETT, 1991a, p. 198) Plus tard, l'initiative universitaire et l'initiative industrielle feront toutes les deux la promotion de l'approche modulaire et des moyens innovateurs de dispensation de l'enseignement. (Ministry of Labour, 1996; IPC, 1996) L'une vient au secours de l'autre.

Les évolutions institutionnelles de la nouvelle université mettront en évidence une dépendance de sentier importante avec le pari industriel de 1991 même si l'Université technique ne met pas en œuvre l'objectif d'élargir à partir d'une variété d'acquis les débouchés à la diplomation universitaire, ce que traduit le cadre législatif même de l'Université technique. Celle-ci serait tenue plus tard de faire la démonstration de la capacité d'atteindre cet objectif. Après tout, l'objectif avait été établi à l'origine pour l'initiative industrielle, pas pour l'initiative universitaire. La question des débouchés à la diplomation universitaire et des « liens [à développer] avec l'Université Simon Fraser, le Collège Douglas, le Collège Kwantlen et le Collège Fraser Valley dans le but d'offrir aux étudiants une gamme de services éducatifs optimale » (MAETT, 1991a, p. 197) referait au bout du compte surface puisqu'elle était rattachée dans le cadre de la stratégie « Accès pour tous » (MAETT, 1991a, p. 190) à l'objectif ministériel d'augmenter à moindre coût les taux de participation et de diplomation universitaires dans la province. À l'origine du projet universitaire, le ministère comptait sur les mesures d'articulation pour ouvrir ces débouchés aux adultes et accélérer la diplomation universitaire.

4.1.2 Les certificats et les diplômes, le cumul d'attestations et de diplômes étalonnés à la verticale et les programmes de mobilité verticale et de transition

« L'université dispensera des programmes qui conduiront à l'obtention de certificats, de diplômes et de grades de 1^{er} cycle et de cycles supérieurs... Les programmes seront conçus pour faciliter la transition des étudiants entre programmes différents [à même l'établissement] et avec d'autres établissements. » (IPC, 1996, p. A.I:1)

Cet extrait de l'énoncé du gouvernement à l'intention de l'université technique donne un tableau complet des diplômes visés par l'initiative et un avant-goût du résultat que l'on veut obtenir au moyen d'une telle armature de diplômes et d'attestations. Cette gamme

complète de diplômes et d'attestations reconnus par l'État, l'industrie et l'enseignement postsecondaire s'inscrit d'une part dans un contexte didactique axé sur les résultats en cheminement continu et en formation continue et d'autre part dans le travail de diversification des possibilités qui débouchent sur un diplôme universitaire. Dans le cas de TechBC (l'Université technique), ce travail implique une diversification des attestations et des diplômes et une diversification des voies d'accès à ces titres, ce qui faciliterait la transition des étudiants entre programmes et entre établissements et favoriserait en tenant bien compte des acquis l'obtention de nouveaux titres. Cela permettrait ultimement d'accélérer les taux de fréquentation et de diplomation universitaire. Les orientations du gouvernement favorisent à la fois une égalisation des résultats (accès aux attestations et aux diplômes) et une égalisation des chances scolaires et professionnelles (accès à diverses voies de transition et simultanément aux résultats précédents tout en reconnaissant les acquis). Néanmoins, ce seront plutôt les pratiques reliées au premier principe qui s'inscriront aux cadres stratégiques et législatifs qu'envisage le gouvernement à l'intention de l'Université technique. Le gouvernement opérationnalise le concept, et il devient le gardien du concept plutôt que l'université elle-même, et cela donnera lieu à des malentendus lourds de conséquences sur les résultats escomptés.

Au niveau de la gamme d'attestations et de diplômes dans la citation en haut de section, l'agencement des idées laisse entendre que cette gamme pourrait comprendre aussi bien les attestations avant le baccalauréat que celles qui viennent après le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat (postbac, postmaîtrise et postdoc). Il pourrait y avoir cumul des attestations pour obtenir les diplômes de grade universitaire comme le signale le ministre Ramsey :

« J'aimerais mentionner d'autre part... que l'article 2(a) énonce que la finalité de l'université sera « d'offrir au 1^{er} cycle et aux cycles supérieurs des programmes conduisant à l'obtention de certificats, de diplômes et de grades.... » Pour ainsi dire, nous lançons nos filets de manière à couvrir un champ beaucoup plus vaste[de possibilités]... [O]n se concentre spécifiquement non pas sur les diplômes de 2^e et 3^e cycles (la maîtrise et le doctorat), mais plus précisément sur les occasions à saisir là où elles se présentent afin de n'offrir que le montant requis de formation et d'éducation à toute personne qui peut déjà être bien éduquée dans d'autres domaines, mais qui n'a besoin que de certains éléments de formation spécialisée pour se qualifier et effectuer un travail spécifique dans une industrie particulière. C'est en vue d'accomplir cet objectif que les finalités de la Loi et que la structure de l'université ont été conçues... Tant dans

les universités que les collèges, le certificat est une expression qu'on utilise pour désigner un programme d'enseignement ou de formation d'une durée de moins d'un an... À l'heure actuelle, les universités et les collèges offrent de tels programmes dont la durée n'est que de quelques semaines -- six semaines... Du côté des... mesures de responsabilisation, bien que l'université... décidera, dans son propre cadre de gouvernance, des programmes menant au certificat et au diplôme qu'elle offrira, la décision d'offrir des programmes conduisant à des grades universitaires, soit de 1^{er} cycle ou soit de 2^e et 3^e cycles,... devra recevoir aussi l'approbation du ministère.» (Legislative Assembly, 1997b, pp. 6412-6413)

Il précise d'une part que l'université sera tenue de faire approuver par le ministère tout programme conduisant aux diplômes universitaires de 1^{er}, 2^e et 3^e cycle, ou en d'autres mots tout cheminement permettant à l'étudiant de devenir titulaire d'un baccalauréat, d'une maîtrise et d'un doctorat. D'autre part, il précise que l'université pourra avoir facultativement recours aux certificats et aux diplômes en tant que moyens privilégiés par la Loi. Ces derniers permettraient aux diplômés universitaires de se mettre à jour, de chercher de nouvelles qualifications et d'obtenir une désignation professionnelle « par cumul de certificats » (Ordre des CGA du Québec, 2010, p. 3), comme peut le faire, par exemple, l'Ordre des Comptables professionnels de nos jours.

La métaphore des filets qui sont lancés pour rejoindre une plus grande variété de titres universitaires et d'attestations intermédiaires ne laisserait échapper particulièrement pour ce qui est des « champs appliqués, technologiques et professionnels connexes » (Legislative Assembly, 1997c) presque aucune possibilité de formation qualifiante ou diplômante. En plus des diplômes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles nécessitant l'approbation du ministère, TechBC se pencherait plus particulièrement sur certains de ces champs et déciderait, en situation de surveillance gouvernementale (qui est orientée par la gestion axée sur les résultats) et en situations où il était convenable pour les parties impliquées dans la gouvernance et l'université, d'étendre l'accès à une variété de cours crédités, d'attestations et de diplômes propres à chacun de ces champs. L'approche des « modules intégrés... et des cours micromodularisés » (IPC, 1996, pp. A.I:1-2) préconisée par le gouvernement permettrait à TechBC d'arriver en temps et lieu à ce résultat escompté. Malgré que le certificat ne peut être décerné en Colombie-Britannique qu'au bout de six semaines de formation, TechBC misera sur un module d'une durée de cinq semaines. (The Technical University of British Columbia.

Academic Programs Working Committee (APWC), 1998b, pp. 2 & 14; 1998c, p. 41; Trueman, 2005, p. 93)

Cette gamme de diplômes et d'attestations fait son entrée dans les débats sur la nouvelle université en septembre 1991 et avec la pleine participation de BCIT à la prochaine phase de planification en 1992. Margaret Neylan, une spécialiste en soins infirmiers qui œuvre à BCIT et qui voue sa vie au développement des programmes d'études en soins infirmiers, (Association des infirmières et infirmiers du Canada, 2005), présidera le Comité sur l'enseignement postsecondaire dans la Vallée du Fraser. Ce comité comprendra entre autres un membre du ministère, de SFU, de UBC, de Kwantlen et du secteur privé (une spécialiste en économie et en ressources humaines) (Voir Appendice A) et d'autres membres des comités consultatifs sur l'institut de la formation industrielle et sur l'université de la vallée du Fraser, maintenant démantelés. Cette fois-ci, le Collège universitaire Fraser Valley et le Collège Douglas ne compteraient pas parmi les participants. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le comité recommandera le modèle de la polytechnique pour la nouvelle université. Advienne que pourra, BCIT adhèrera plus tard à l'Alliance canadienne des polytechniques (créée en 2003) dont les membres « tiennent résolument à la programmation intégrée se répartissant à la verticale [,] de l'apprentissage [(*apprenticeship*)] au baccalauréat... » (Polytechnics Canada, 2006) Dans une optique semblable, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada adoptera dans sa définition de la « polytechnique » (CMEC, 2011), une gamme de diplômes et d'attestations qui équivaut à celles de TechBC et de l'Alliance des polytechniques combinées.

Or, en 1995, avec le droit de décerner des diplômes de 1^{er} cycle que confère le gouvernement à BCIT, ce dernier fait valoir, dans une section du document de planification original de TechBC, une échelle de programmes de formation qualifiante et diplômante qui « continuera à satisfaire aux besoins des apprenants à temps partiel financés par l'industrie pour des cours de plus courte durée et des programmes qui s'étendent à la verticale et qui mènent au certificat, au diplôme et au baccalauréat en technologie. » (IPC, 1996, p. 69) Ainsi, la gamme complète d'attestations et de diplômes dans l'enseignement postsecondaire, y compris celle des polytechniques et de BCIT, collera à l'article 2(a) de la loi 30 (1997) sur l'Université technique de la Colombie-Britannique. (Legislative Assembly, 1997c)

Les néodémocrates feront en sorte que la planification initiale de l'université de la vallée satisfasse aux aspirations de SFU, réponde aux attentes et aux besoins du secteur privé et de Kwantlen et colle dans une certaine mesure au modèle de BCIT tout en laissant selon la loi 30 (1997) au conseil des gouverneurs de TechBC le choix de mettre en œuvre ceux que lui recommandent son recteur et le conseil d'université. Même si le choix reste celui de TechBC, il s'agit là d'un legs hautement stratégique qui restera incontournable pour TechBC malgré le changement d'orientation du projet, les remaniements ministériels et le passage du pouvoir à venir.

À cette gamme complète de diplômes et d'attestations universitaires et non universitaires s'ajoutent aussi les stratégies d'articulation, d'extension à la fois à la verticale et à l'horizontale, du gouvernement. Pour faire face aux problèmes cumulatifs que posent les changements technologiques, économiques et sociaux, le gouvernement a mis en œuvre en 1994 bon nombre de « programmes de mobilité verticale et de transition. » (SCAP/Harbour Centre Sub Committee, 1994) En 1995, cette préoccupation se traduit dans l'énoncé d'intention par la pratique de « points multiples d'entrée et de sortie » (IPC, 1996, p. A.I:2) et en 1997 « par la reconnaissance des compétences démontrables » (Legislative Assembly, 1997c) stipulée à la section 2 (c) de la Loi, qui est liée aux exigences d'admission. Une pratique assouplie de l'articulation aurait en théorie permis à l'étudiant d'aller chercher un baccalauréat en reconnaissant ses acquis et une fois parachevé d'aller chercher des qualifications nouvelles, conduisant éventuellement à l'obtention de diplômes de cycles supérieurs. Plus tard en 1998, l'articulation entre les différents types de programmes était toujours sur la planche à dessin du gouvernement. (Technology Education Working Group, 1998b) Par extrapolation, la logique de mobilité verticale et de transition que préconise le gouvernement sous-entend un assouplissement, toujours facultatif, mais avec moins de réserve que dans les universités plus traditionnelles, des normes de diplomation universitaire.

Pour revenir à la sous-section sur le pari industriel et la diversification des débouchés à la diplomation universitaire en 1991, au « but d'offrir aux étudiants une gamme de services éducatifs optimale » (MAETT, 1991a, p. 197) dans la demande de décret s'attacheront les « possibilités [à bon marché] d'étendre [, d'échelonner et de cumuler] des attestations et des diplômes à la verticale » (MAETT, 1991a, p. 197) aux étudiants de Langley, Surrey et du

reste de la région métropolitaine de Vancouver. Ce pari industriel aurait à la longue impliqué la réalisation du programme secondaire M-12, l'apprentissage et la formation en industrie et les voies de transition du secondaire au postsecondaire, du collège à l'université et du secteur privé au secteur public, TechBC ne viendrait porter secours à cette initiative industrielle qu'au moyen de son expertise universitaire et de son modèle souple d'enseignement qu'elle mettrait d'abord en œuvre dans un projet de démonstration à petite échelle.

4.1.3 D'un programme régional normatif à un projet d'ancrage régional branché

« Un secrétariat de la planification sera établi... [Le] chef de la haute direction (le recteur) de l'Université technique sera chargé... de diriger les travaux du secrétariat de la planification... Le recteur, en sa qualité d'administrateur supérieur du développement responsable du secrétariat de la planification, travaillera en étroite collaboration avec les représentants du conseil [provisoire de la planification (IPC)] et du ministère... Toute recommandation concernant le développement de l'Université technique doit être intégrée et doit servir d'appui au projet éducatif régional. Le projet éducatif régional doit s'appuyer sur les plans institutionnels du Collège universitaire Kwantlen, de l'Institut de technologie de la Colombie-Britannique, du Collège universitaire Fraser Valley et de la nouvelle Université technique. » (IPC, 1996, p. A.III:3)

Cet extrait du mandat du conseil provisoire de la planification de l'Université technique rédigé en 1995 indique que le gouvernement se prête à un engagement axé sur la régionalisation : l'université doit se coordonner avec l'Office de formation régionale. Cette orientation favorisant la planification régionale peut être retracée directement au travail collectif du comité Neylan, s'aligne avec les priorités du gouvernement Harcourt, mais changera aussitôt que le gouvernement Clark prendra le pouvoir. Ce tournant politique marquera l'enseignement supérieur par un retrait partiel des efforts de coordination centralisée et par l'avancée précipitée d'un projet d'ancrage régional inspiré par l'idée de la triple hélice.

Dans un premier temps, le projet éducatif régional et le secrétariat de planification que devra diriger le recteur de TechBC sont tributaires d'un discours en matière de gestion et de responsabilisation qui prend son essor à l'échelle nationale et provinciale dans le secteur public dès 1992. Plus spécifiquement, le rapport Neylan et les activités du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada témoignent d'un effort de planification des articulations formation-emploi, coordonné pour ce qui concerne la Colombie-Britannique aux niveaux national, provincial et régional. Avec la participation directe du ministère aux débats, (Voir

Appendice A) le comité Neylan sera porté à puiser de nombreuses publications toutes datées de 1992 provenant du « Secrétariat » de la prospérité du Gouvernement du Canada, qui révèlent un intérêt particulier pour (1) la formation en gestion, (2) la formation technique et la formation des métiers, et (3) les technologies et l'apprentissage tout le long de la vie. Cet intérêt particulier est décrit dans l'extrait suivant, qui provient du chapitre 6 du rapport Neylan (1993) traitant des questions de planification qu'il faudra aborder à l'avenir:

« Quels seront les plans et les ressources à l'appui de la formation d'apprentis et de l'apprentissage, de la formation dans les métiers et du développement de la population active dans la province?... Comment seront coordonnés les nombreux éléments liés à ces [trois] types de formation qui se chevauchent et se confondent les uns avec les autres et comment seront coordonnés les nombreux acteurs aux niveaux national, provincial et régional? Le comité estime qu'une approche collaborative vigoureuse à laquelle le ministère de l'Enseignement supérieur ouvre la voie est indispensable au développement de première nécessité d'un système intégré de formation pour faire face aux besoins contemporains. » (p. 40)

La question de la coordination nationale, provinciale et régionale en formation à l'intention de la population active émerge au premier rang des préoccupations du gouvernement dans le rapport. Cette orientation voit le jour en Colombie-Britannique avec la création en 1992 du « Secrétariat » de la planification du Conseil des ministres chargé entre autres de la coordination « des ressources du gouvernement... [et] des activités interministérielles [pour satisfaire aux priorités et objectifs du Conseil des ministres]. » (Province of British Columbia, 1992) L'année suivante, autour de la date de publication du rapport Neylan, trois événements hautement stratégiques témoignent d'une préoccupation de la part du gouvernement en matière de politiques d'enseignement supérieur touchant à la fois le pays et la province : le Sommet du premier ministre sur le développement des compétences et sur la formation (Province of British Columbia, 1993), l'assemblée annuelle des premiers ministres provinciaux à Baddeck (CMEC, 1993), et la déclaration de 1993 du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 1993). Ce dernier souligne entre autres les défis reliés à « la mondialisation de l'économie,... le besoin pressant de main-d'œuvre spécialisée et les avancées techniques qui ont un impact sur la vie de tous les jours et sur le marché de l'emploi. » (CMEC, 1993, p. 2) Le moindre que l'on puisse dire est qu'une étroite parenté des points de vue sur le développement de l'enseignement unit à cette époque la Colombie-Britannique au Canada.

Un an plus tard en 1994, en s'orientant vers l'économie et l'usage des ressources publiques, telles que les sociétés d'État et les terres publiques dans les zones urbaines de la province, la « planification régionale » (Cabinet Office, 1994, p. 15) viendra s'inscrire dans les priorités que préconisent le Bureau du premier ministre et le Conseil des ministres. Au niveau de l'enseignement, le gouvernement Harcourt vise « l'amélioration de la qualité de l'éducation publique ... [qui est liée en tant que principe aux] réformes M-12. » (Cabinet Office, 1994, p. 16) Pour y arriver, le document de planification stratégique ne cache pas que le « gouvernement surveillera et coordonnera ces changements... [en prenant les moyens nécessaires d'] accroître la responsabilité du système d'éducation. » (Cabinet Office, 1994, p. 16) Ce relèvement de la qualité de l'enseignement se prête en 1994-1995 tout à fait à la planification stratégique et normative, à la régionalisation et à la mise en œuvre de réformes dans l'enseignement supérieur et dans l'éducation.

Cet engagement normatif axé sur la responsabilisation de la part du ministère se manifeste toujours en 1997 pour ce qui est de TechBC dans la ligne de responsabilités du Département des universités et des instituts (DUI):

- *« Le projet portant sur la responsabilisation des universités est une priorité importante du DUI. L'objectif est de travailler avec les universités et de développer un cadre de responsabilisation, conformément aux directives du vérificateur général. »*
- *Le DUI continuera de faciliter le développement de l'Université technique de la Colombie-Britannique (TechBC). Le personnel du Département continuera à porter conseil et à apporter de l'aide aux fonctionnaires de TechBC qui développent un plan éducatif, poursuivent des partenariats industriels et éducatifs, et consultent les intervenants régionaux sur une variété de questions. » (MEST, 1997b)*

Toutefois avec le passage du pouvoir de Mike Harcourt à Glen Clark, la régionalisation dans l'enseignement prendra rapidement un recul d'importance qui se manifeste directement par un changement d'orientation dans la ligne de responsabilité du DUI décrite ci-dessus:

- *« Projet portant sur la responsabilisation des universités : Le DUI collabore toujours avec les universités sur le développement d'un cadre de responsabilisation et de reddition de compte, conformément aux directives du vérificateur général. L'objectif est de formuler les résultats [à atteindre] dans le secteur auxquels le gouvernement s'attendra. Un comité de pilotage et quatre groupes de travail ont été mis en place et œuvrent à la réalisation de cet objectif. »*

- **Groupe de travail sur les technologies de l'éducation :** *Le DUI copréside le groupe de travail qui a pour objectif d'élaborer un cadre stratégique destiné au développement et à l'usage futur des technologies de l'éducation dans le système des collèges, des instituts et de l'Agence [de l'apprentissage libre].*
- **Développement de TechBC et de RRU :** *Le DUI porte toujours conseil et offre toujours son aide à ces établissements postsecondaires uniques et spécialisés. » (MAETT, 1999b)*

Avec le recul des partenariats industriels et éducatifs et du programme de consultation avec les intervenants régionaux, le ministère se fixe un nouveau cap en faisant prévaloir à leur place sa participation dans le Groupe de travail sur les technologies de l'éducation et la spécificité des vocations de TechBC et de RRU. Par ailleurs, le premier ministre Clark continuera dans la même veine que son prédécesseur en favorisant un usage optimal des ressources publiques (les surplus des sociétés d'État) et des revenus supplémentaires provenant du gaz naturel britanno-colombien (sous l'effet d'Enron). (Ministry of Finance, 2002) Entre autres, la société d'État ICBC et le gouvernement feront appel à l'Université technique en 1998 pour qu'elle serve de point d'ancrage régional au développement d'un centre-ville nouveau à Surrey en combinant campus universitaire, services provinciaux et centre commercial à un pôle majeur d'interchange des transports en commun et du réseau informatique ultraperformant des universités de la Colombie-Britannique. (ICBC, 1999a)

Le projet prend une orientation axée sur la planification urbaine et régionale comportant non seulement un volet voué à l'investissement en capital-risque, mais aussi un volet voué au développement social. On remarque que Glen Clark est diplômé de UBC en planification urbaine et régionale, (Legislative Assembly, 2001) tout comme son collègue Bob Williams qui a joué un rôle clé dans le développement du projet intégré d'ICBC et de TechBC. (Cabinet Committee on Crown Corporations et ICBC, 1999; Vancity, 2014) Bref, le nouveau siège social d'ICBC et l'Université technique serviraient de point d'ancrage régional qui permettrait de tisser des liens avec les collectivités sociales, commerciales, industrielles et économiques, y compris les investisseurs en capital-risque. Par voie de conséquence, le développement urbain et régional en tant que priorité stratégique du Conseil des ministres vient à pousser le projet de relèvement de l'enseignement par les apprentissages distribués en Colombie-Britannique au second rang des priorités.

4.1.4 Les stratégies de mise en œuvre de programmes innovateurs

« Les stratégies de mise en œuvre de programmes innovateurs... [porteront essentiellement sur] la dispensation d'un enseignement de qualité supérieure dans les [techniques et] les technologies les plus avancées... [et favoriseront] les modalités nouvelles et innovatrices de gestion et de responsabilisation. La structure de gouvernance et les modalités de responsabilisation de cette université pourraient être ainsi uniques dans tout le système postsecondaire. » (IPC, 1996, pp. A.I:2-3)

D'après cet extrait de l'énoncé du gouvernement à l'intention de TechBC, les stratégies de mise en œuvre de programmes innovateurs (*innovative program delivery strategies*) s'inscrivent dans le cadre provincial de responsabilisation et favorisent un suivi des progrès du ministère cherchant par la mise en œuvre de divers programmes « à satisfaire aux priorités et objectifs » (Province of British Columbia, 1992) du gouvernement Harcourt depuis au moins 1992. La principale visée de la nouvelle université de recherche, soit « la dispensation » d'un enseignement de qualité supérieure dans les domaines technologiques et techniques les plus poussés, prise en sandwich entre les stratégies de mise en œuvre et les modalités de responsabilisation ne peut s'affranchir ni de l'un et ni de l'autre en 1995, quoique les circonstances feront en sorte qu'une certaine marge de manœuvre sera négociée en 1997 et se concrétisera en 1998 pour l'université de recherche.

Au cours de l'année 1996, les membres du conseil provisoire de la planification de l'Université technique de la Colombie-Britannique se sont mis d'accord sur la conception d'une « université unique » (IPC, 1996, p. A.X:1) qui offrirait aux étudiants une « culture d'apprentissage unique » (IPC, 1996, p. 15) et des « programmes innovateurs et uniques dont l'orientation serait appliquée et technique » (IPC, 1996, p. 35) et « apporterait au consortium des institutions de la vallée... la capacité d'offrir des programmes de cycles supérieurs en prenant pour base... les programmes uniques de premier cycle offerts actuellement au Collège universitaire Kwantlen, au Collège universitaire Fraser Valley et à BCIT. » (IPC, 1996, p. 71) En plus de sa structure et de sa gouvernance « uniques » décrites dans la citation en haut de section, l'Université technique se donnera une identité tout à fait « unique » et son énoncé de mission serait des plus spécifiques et restera inchangé, même après l'adoption de la loi 30 en 1997.

En 1998, dans une lettre adressée au recteur de TechBC, le sous-ministre confirme que « le ministère... apporte son plein appui au développement de l'Université technique de la Colombie-Britannique en tant qu'institution nouvelle et unique, avec un mandat à la fois éducatif et économique. » (MAETT, 1998) Le sous-ministre et son équipe adoptent le modèle « unique » tel que proposé en 1996 tout en rappelant le mandat éducatif de l'Université technique sans en spécifier la portée. C'est aussi en 1998, lorsque le programme M-12 est mis en œuvre dans le système d'éducation, qu'un groupe de stratèges ministériels (Technology Education Working Group, 1998c) et que Margaret Neylan (CANARIE, 1998) ont tenté de rouvrir sans succès les débats sur la question d'intégration des parcours et des débouchés innovateurs à la diplomation universitaire chez TechBC.

Dès 1999, comme nous l'avons vu dans la section précédente le ministère se détourne des partenariats éducatifs et industriels et de la coordination régionale pour faire place au développement des vocations particulières des universités spécialisées. Le ministère se consacrera plutôt à la promotion des technologies de l'éducation et de la formation en technologie, pour lesquelles le gouvernement Clark accorde moins d'importance que le projet de planification urbaine et régionale d'ICBC. À ce moment précis, le financement de TechBC se focalise sur le recrutement d'étudiants dans les domaines de haute technologie. (MAETT, 1999a) La mission originale de TechBC d'améliorer l'enseignement en général au moyen des technologies de l'éducation a tellement perdu de sens qu'un analyste embauché par le ministère ne pourra pas voir comment TechBC réussira dans la conjoncture actuelle à vendre ses services et à générer les revenus escomptés. (Adams, 2000) Le gouvernement Clark ne s'engagera pas à mettre en œuvre un cadre législatif qui viendrait porter secours et améliorer la formation en entreprise en Colombie-Britannique comme l'avait proposé en 1992 l'initiative SPARK. (SPARK Human Resources Task Force, 1992) Parmi les priorités du projet de planification urbaine, l'accès au réseau informatique ultraperformant des universités dépasse de loin au Conseil des ministres la priorité du ministère et de l'Université technique liée aux technologies de l'enseignement. Cette dernière n'est devenue dans un remaniement des priorités gouvernementales qu'un prétexte.

Enfin, le gouvernement laisse entendre que l'Université technique n'aura pas droit au même privilège que la Loi sur les universités confère aux autres universités de recherche de la Colombie-Britannique.

« L'institut sera encouragé à aller chercher l'appui [nécessaire à la réalisation d'objectifs] en coentreprise tant dans la construction de certains éléments de son campus principal que dans la dispensation des cours hors campus au moyen de partenariats et d'arrangements contractuels avec l'industrie. » (IPC, 1996, p. A.I:3)

Dans ce contexte, le gouvernement attache en 1995 « l'idée d'institut » à la nouvelle université qu'il désire établir. Dans cette optique, le gouvernement donnera aussi une structure de gouvernance à TechBC plus près de celle des instituts et des collèges que des universités en Colombie-Britannique (Dennison, 1997) et ne l'exclurait pas du cadre de responsabilisation mis en œuvre dans l'ensemble des services publics. Comme nous le verrons, cette façade qui donne l'apparence d'une véritable université de recherche (libre et autonome) à un institut universitaire provincial voué à l'éducation permanente et à la formation continue ne passera pas inaperçue par la collectivité universitaire. Effectivement, la tentative controversée sera court-circuitée par un intense débat en 1997 après l'adoption du projet de loi 30 sur l'Université technique de la Colombie-Britannique. Pour mieux comprendre cette dimension importante, il importe d'aller chercher des éléments analytiques propres aux contextes délibératoires reliés à l'expansion de l'enseignement universitaire dans la vallée du Fraser dans les années 1990, et au contexte antérieur de l'expansion, de l'articulation et de l'intégration en régions intérieures dans les années 1970. Quoique le tout prend une forme différente d'une époque à l'autre, plusieurs scénarios et éléments de fond restent tout de même inchangés.

4.2 Les origines du contexte délibératoire sur l'enseignement universitaire en région

« Durant les années 1990, ... la vallée du Fraser [avait été identifiée] comme la région [qui enregistrerait] la plus forte croissance au Canada... [et qui à la fois] avait produit les taux de fréquentation les plus faibles... [et] les taux de croissance les plus élevés des 18 à 24 ans. Il est devenu évident que les taux provinciaux ne pouvaient être relevés sans une augmentation substantielle des taux de la vallée. Préoccupé par cette situation alarmante, le gouvernement provincial a demandé à l'Université Simon Fraser d'explorer la possibilité[,] en s'inspirant du Centre Harbour[,] d'ouvrir un campus dans la vallée et de travailler [sur le projet en collaboration] avec les collèges de la région. » (The Technical University of British Columbia (TechBC), 1998f)

Cette idée, provenant de TechBC, révèle en 1998 que le gouvernement créditiste précédent a fait appel à SFU pour aborder le problème d'accès à l'enseignement supérieur dans la vallée du Fraser qui, d'après les prévisions, ne cesserait pas, même avec l'expansion accélérée du nombre de places dans la première moitié de la dernière décennie du vingtième siècle. Comme dans les années 1970, le gouvernement créditiste se tourne vers SFU pour la mise en œuvre de mesures d'articulation des collèges à l'université qui permettraient d'accroître à bon marché les chances d'accès à l'enseignement universitaire. Suite au passage du pouvoir des créditistes aux néodémocrates en 1991, l'État intervient directement dans la planification de cette expansion et met en œuvre un régime de responsabilisation axé sur les résultats non seulement dans le gouvernement, mais aussi dans tous les secteurs de l'enseignement.

4.2.1 Les années 1970, SFU et l'expansion en régions intérieures

« Dans le cadre d'une stratégie qui place au premier rang des priorités la croissance et le développement de ses campus existants, l'Université Simon Fraser serait disposée à mener à bien la [démarche de] planification d'une institution vouée à un apprentissage de qualité supérieure dans la vallée du Fraser. » (SFU. The Senate Committee on Academic Planning (SCAP), 1989, p. 1)

Cette citation provenant d'un document du comité sénatorial de planification de programmes (SCAP) de SFU fait suite à l'appel de 1989 que le ministre a lancé aux (di)recteur(s) des établissements publics dans la vallée pour qu'ils trouvent une solution aux problèmes d'accès aux institutions d'enseignement supérieur dans la vallée du Fraser. En même temps, le vice-recteur des Affaires académiques de SFU leur fait la demande de ne pas se soucier des investissements en immobilier et de minimiser les rivalités à l'endroit des programmes de transfert des collèges communautaires à SFU. (Fraser Valley Planning Committee, 1989, p. 35) À la différence d'un autre projet semblable d'articulation en régions intérieures auquel SFU est appelée à collaborer dans les années 1970, les circonstances feront en sorte que le sénat de SFU ne puisse faire une déclaration comme il l'a fait en 1970 que « l'Université Simon Fraser est disposée à accepter en principe la responsabilité liée à l'offre de programmes universitaires... et... à l'élaboration de plans spécifiques... à condition que soient mis à la disposition de SFU les fonds de développement par le gouvernement. » (The Senate of Simon Fraser University, 1976, pp. 5-6) Ainsi, dès le départ en 1989, le projet

d'amélioration des taux de diplomation universitaire dans la vallée repose sur la prémisse que SFU pourra, par son expansion et la création en 1995 d'un centre universitaire spécialisant dans les techniques d'apprentissage dans la vallée, admettre dans ses programmes existants plus de diplômés des collèges de la vallée. (Fraser Valley College, 1989c) La deuxième option de développement ne pourrait jouir de la même certitude que la première qu'avec l'appui de politiciens influents et du Conseil du trésor en temps propice. Entre temps, la position du SCAP présentée au début de la section sera réaffirmée telle quelle plus tard dans le rapport des (di)recteur(s), (Fraser Valley Access Committee, 1990) le rapport Schroeder (1991) et le rapport Neylan (1993). Cette position témoigne d'un intérêt soutenu à la planification de la part de SFU qui se manifeste dès la fin des années 1970 dans le projet d'extension en régions intérieures de l'enseignement universitaire avec la déclaration favorable du corps professoral à une participation active de SFU. (Beirne, 1976; Winegard, 1976)

Par souci de « faire preuve d'une attitude positive, constructive et tournée vers l'extérieur envers le développement et l'amélioration de l'enseignement supérieur... [d']éviter les critiques et reproches si elle n'arrivait pas à faire face ou à répondre au défi... [de] faciliter la coopération continue entre les différentes universités au bénéfice mutuel de ces dernières... [d']améliorer la qualité de l'enseignement par l'embauche d'un personnel enseignant hautement qualifié... [et d']élargir le champ d'expertise des départements du collège universitaire et de SFU à la fois... » (SCAP, 1976, p. 2), le comité sénatorial envisage le scénario d'établir « un centre d'expertise reconnu dans la planification et l'organisation de petits campus innovants et dans les techniques de dispensation de l'enseignement en régions éloignées. » (SCAP, 1976, p. 2) Dans cette optique, le SCAP proposera au sénat que SFU « offre son aide à la mise en place initiale d'une université indépendante, sur une base contractuelle. » (SCAP, 1976, p. 4)

Suite à de nombreuses délibérations au sénat et au conseil des gouverneurs, un comité de planification de SFU se penchera sur le défi d'étendre en régions intérieures l'accès aux programmes universitaires et les possibilités d'obtention de diplômes et préparera à cet effet la proposition d'un programme d'éducation à distance, d'Écoles universitaires régionales et de Centres universitaires. (The Planning Committee on Interior Programming, 1977) Cette

proposition comprendra (1) le développement d'une École de gestion des ressources naturelles qui implique la mise en œuvre de programmes de transfert des collèges en régions à SFU, (2) l'établissement de petits centres universitaires régionaux, y compris l'option d'une présence à même les collèges communautaires, et (3) le recours à des techniques d'enseignement fondées sur la science empirique, y compris l'approche modulaire et l'interface tutorielle. (The Planning Committee on Interior Programming, 1977) Le modèle de SFU par rapport à celui de BCIT, tel que proposé par Winegard (1976), offrirait l'avantage de la théorie pratique, de la pratique théorique et d'un relèvement continu des pratiques d'apprentissage s'appuyant sur les avancées scientifiques. Malgré cela, la possibilité de coexistence de programmes dans les collèges communautaires soulève la question du découpage politique sous le même toit entre professeurs d'université de recherche d'un côté et enseignants des collèges de l'autre. Plus tard, après sa soumission au Conseil des universités, le président du Conseil communiquera au recteur de SFU que « la proposition de l'Université Simon Fraser pour une École de gestion des ressources n'a pas été approuvée » (Universities Council of British Columbia, 1979) suggérant discrètement que SFU aurait empiété sur le territoire institutionnel des collèges et instituts.

En somme, au cours de la vague d'extension de l'enseignement universitaire en régions intérieures à la fin des années 1970, SFU aurait eu intérêt à se tourner d'une part vers la mise en place d'une université autonome et l'embauche de personnel hautement qualifié, et d'autre part vers le rehaussement des techniques et de la qualité de l'enseignement postsecondaire et la coexistence avec les collèges en régions, à condition toutefois que l'octroi de fonds propices à un développement universitaire endogène soit garanti au préalable. En 1989, la question des fonds du Trésor propices au développement favorisera d'abord l'expansion des infrastructures actuelles de SFU et des collèges dans la vallée et n'empêchera pas SFU de se porter volontaire à la planification et l'organisation, sur une base lucrative ou non, d'un petit campus innovant et des techniques de dispensation de l'enseignement comme l'avait proposé son comité sénatorial à la fin des années 1970. Sans engagement ferme de la part du Trésor, SFU réduit les risques de nuire à sa réputation et à son fonctionnement en proposant d'entreprendre la planification d'un nouvel établissement indépendant. Dans cette affaire en 1989 toujours axée sur l'articulation, l'idée de créer un établissement universitaire se

spécialisant dans l'enseignement et les apprentissages de qualité supérieure se profile dans un premier mouvement de rehaussement des collèges communautaires « sous l'égide des universités traditionnelles de la Colombie-Britannique, » (BCCAT, 2010) que déclenchent les créditistes cette même année. Comme l'a voulu la suite des événements, les projets de rehaussement subséquents ne se plieront plus à cette norme dès 1991.

4.2.2 L'appel en 1989 à une étroite articulation entre collèges de la vallée et SFU

« Le recteur de SFU William Saywell et le vice-recteur George Ivany ont assisté à la réunion pour discuter des implications du communiqué de presse sur l'accès, que le ministre a rendu public le 10 mars dernier. La discussion a porté sur la demande croissante pour l'enseignement postsecondaire au cours des dix prochaines années; les facteurs qui contribuent à la croissance de la demande; le mandat confié à SFU, CFV, Kwantlen et... Douglas dans le développement conjoint de programmes coopératifs qui répond à la demande; [et] les solutions de rechange pour y arriver. Parmi ces dernières, la possibilité d'un campus satellite de SFU, la possibilité de collaboration entre deux ou plusieurs collèges dans l'offre de programmes... , et la possibilité d'intégration de la programmation régulière de SFU et des trois collèges pour assurer une transférabilité garantie aux programmes de plus haut niveau à SFU ont fait l'objet du débat. » (Fraser Valley College, 1989b, p. 2)

L'annonce de la stratégie « Accès pour tous » le 10 mars 1989 provoque une rupture du consensus sur les possibilités d'articulation dans la vallée du Fraser, dynamise l'entrepreneuriat institutionnel et ouvre sans plus tarder le dialogue parmi les acteurs intéressés. Sachant qu'une réunion le mois précédent cette annonce a favorisé un certain rapprochement entre le ministre et le conseil du Collège Fraser Valley, (Fraser Valley College, 1989a) il n'est pas surprenant qu'ont été proposés lors de la réunion du conseil du 4 avril, à laquelle ont été invités le recteur et le vice-recteur des Affaires académiques de SFU, des modèles d'articulation de rechange à la convention en vigueur (transfert de crédits en bloc). Dans un esprit d'entrepreneuriat institutionnel, les acteurs intéressés amorcent le travail collectif en proposant deux modèles qui impliquent plus directement SFU : (1) un modèle axé sur l'intégration sous le même toit de la programmation régulière de SFU et des trois collèges, et (2) un modèle inspiré du campus satellite de SFU au Centre Harbour à Vancouver.

Dans le premier cas, lors du travail collectif réunissant le recteur de SFU et les directeurs généraux des collèges Douglas, Kwantlen et Fraser Valley, le directeur général de

ce dernier cherche à mettre sur pied un Centre d'enseignement postsecondaire de la vallée du Fraser (*Fraser Valley Advanced Education Centre*) (Fraser Valley Access Committee, 1990, pp. 5-6) « qui aurait fait en sorte que les programmes d'études offerts par les quatre institutions - Simon Fraser, Douglas, Kwantlen et le Collège Fraser Valley- se déroulent dans un tel centre de formation. » (Legislative Assembly, 1991, p. 12045) Le directeur général du Collège Fraser Valley s'est inspiré du modèle du « Centre Gwinnett en Géorgie » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 6) aux États-Unis. Pour lui, « [l]a question clé est à savoir si les missions et les mandats des deux types d'institutions postsecondaires... sont compatibles... [et si les] visées et objectifs [des universités et des collèges] jusqu'à maintenant distincts peuvent être mieux réalisés sous un même toit... » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 38) Dans sa logique qui privilégie le déroulement de programmes collégiaux et universitaires concomitants sur le même campus, comme le fait SFU dans sa proposition en 1977, le directeur général du Collège Fraser Valley ignore les enjeux de territoires et des pratiques en usage propres aux trois grands secteurs de l'enseignement postsecondaire en Colombie-Britannique. Au bout du compte, suite au rejet de sa proposition, le directeur général du Collège Fraser Valley vient expliquer la prise de position du comité de la façon suivante:

« Les rôles respectifs des collèges et des universités sont complémentaires, mais, tout au moins en ce qui concerne la région en aval de la vallée du Fraser, il est préférable qu'ils ne soient pas combinés... En raison de la proximité de l'Université Simon Fraser, des opportunités [de développement] existent dans cette région qui n'auraient pas été possibles dans d'autres régions plus éloignées. » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 40)

Plus tard, près d'un an après publication du rapport des (di)recteur(s) de la vallée, une lettre du Collège Fraser Valley datée du 5 décembre 1990 propose au ministère de laisser le Collège entreprendre la planification de l'Université technique (Fraser Valley College, 1990) à la place de SFU. En 1991, le Collège Fraser Valley sera le premier collège communautaire en Colombie-Britannique à devenir un collège universitaire sans parrainage d'une université.

Dans le deuxième cas, le travail collectif fera en sorte que la possibilité de création d'un campus satellite de SFU discutée le 4 avril 1989 au Collège Fraser Valley corresponde au modèle du Centre Harbour. C'est le Comité de la planification de la vallée du Fraser (Fraser Valley Planning Committee, 1989), chargé de mettre au point le « plan conceptuel

d'un nouveau campus avec une mission et une identité distinctes qui viendrait favoriser la complémentarité des chances d'accès à l'enseignement qu'offrent actuellement Simon Fraser et d'autres établissements d'enseignement postsecondaire dans la province » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 5), qui en fera formellement la recommandation. Le Centre Harbour est reconnu principalement pour ses services d'extension à la collectivité locale, y compris l'éducation permanente et les centres de recherche.

Pour SFU, l'éducation permanente ouvre « aux Britanno-Colombiens au travail et aux résidents en régions éloignées l'accès au perfectionnement professionnel et à l'enseignement universitaire. » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 62) D'après le modèle proposé au Centre Harbour, le Service d'éducation permanente mettra à la disposition « de l'étudiant non traditionnel sur une base individuelle » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 62) « une gamme de possibilités d'apprentissage en cours de carrière... [et de] programmes crédités et non crédités. » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 62) En d'autres mots, selon le canon de l'éducation permanente, SFU offre aux adultes déjà engagés dans la vie active des formations qualifiantes ou non, créditées ou non, continues ou non, sur mesure ou non, qui pourront servir de transition ou non à des programmes diplômants de cycles supérieurs.

À ce service d'extension à la collectivité qui demande « une collaboration étroite avec les facultés, » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 62) s'ajoutent d'autres services d'extension à caractère entrepreneurial qui impliquent la réalisation sur une base contractuelle d'activités étendues à la collectivité locale. En premier lieu, la formation en entreprise compte parmi les services de SFU au Centre Harbour. (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 62) En second lieu, le modèle du Centre Harbour se tourne vers des possibilités de financement pour la recherche autres que les fonds statutaires avec l'établissement de centres de recherche. (Fraser Valley Access Committee, 1990, pp. 60-61) La viabilité du Centre Harbour repose sur la capacité des centres d'activités, qui y trouvent leur place, de produire des revenus et de financer la majorité de ses dépenses de fonctionnement. Le modèle ne dépend directement ni du ministère ni du Trésor, quoiqu'il dépende indirectement de ce dernier pour les effectifs d'expérience en recherche à l'université, qui sont titulaires de la permanence ou qui sont sur la voie de cette dernière et

qui sont plus généralement rémunérés par des fonds statutaires. Bref, le centre Harbour se développe sur une base d'autonomie face au campus principal de SFU.

À l'inverse du Centre Harbour, « l'aide financière du ministère sera nécessaire pour l'établissement d'un Centre d'éducation permanente de SFU dans la région. » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 34) On peut déduire que le pari d'un modèle financièrement autosuffisant comportait pour SFU de plus amples risques dans la vallée qu'au centre-ville. Étant donné qu'entraînait déjà en jeu « un engagement de principe pour un établissement autonome conférant des diplômes universitaires à Prince-George » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 4), le ministre accueillerait l'idée de remettre, cinq ans plus tard, une demande d'investissement pour la création d'une autre université au Conseil du trésor tout en ayant une solution innovatrice à la portée de la main pour satisfaire à l'objectif d'augmenter les taux de diplomation universitaire:

« Quand un nouvel établissement ayant le pouvoir de conférer des diplômes universitaires ouvrira ses portes [en 1995], la responsabilité du Service d'éducation permanente sera [alors] transférée et le Centre d'éducation permanente de SFU [à Langley dans la vallée] sera fermé. » (Fraser Valley Access Committee, 1990, p. 34)

D'après le témoignage de Bob Brown, président du comité de la planification de la vallée du Fraser à SFU, le nouveau campus viendrait avant tout faciliter la transition des meilleurs étudiants des collèges à SFU. (Fraser Valley College, 1989c) Entre autres, le rapport du comité Brown a recommandé (1) qu'un comité composé de membres du campus satellite et des collèges communautaires de la vallée soit établi pour discuter les questions sur les programmes et les articulations entre les établissements, (2) que la structure organisationnelle du campus satellite soit semblable à celle du centre *Harbour*, et (3) que l'environnement d'apprentissage soit développé de façon à tirer parti des méthodes et des technologies de pointe en matière d'enseignement. Enfin, en ce qui a trait à la dernière recommandation, le rapport mettra l'accent sur l'usage des technologies de l'information et de l'éducation, l'usage optimal des ordinateurs dans la formation, l'enseignement coopératif, et les mesures valorisant les compétences en rédaction. (Fraser Valley Planning Committee, 1989, p. iv)

Bref, le modèle que propose SFU s'appuie directement sur celui du Centre Harbour et met davantage en valeur les technologies de l'éducation. Faute d'un engagement financier à long terme de la part du Trésor pour un développement endogène et face à un risque élevé d'insuccès dans la vallée du modèle entièrement autosuffisant, SFU envisage le développement d'un établissement universitaire indépendant qui n'ouvrirait ses portes que dans cinq ans, qui aurait pour base le même modèle qu'elle propose pour son propre campus satellite et qui assumerait la plupart des risques. Advenant que des fonds soient libérés par le Conseil du trésor pour sa construction et pour son fonctionnement d'après les normes universitaires, SFU pourrait toujours reprendre le projet sous son aile et l'annexer en tant que campus satellite.

Dans ce contexte en prélude qui favorisera la création de l'Université technique, de nombreux acteurs contribuent au travail institutionnel, à la modification du milieu postsecondaire et à la création d'une nouvelle institution. D'abord, dans son rôle de régie des organisations, des marchés et de l'enseignement, le gouvernement se charge de la conduite des processus de transformation et fait appel à diverses figures d'autorité pour y arriver. Au tout début du processus, le ministre et son sous-ministre précipitent l'ouverture des débats en impliquant deux acteurs qui démontrent un esprit plus entrepreneurial dans le travail institutionnel: le Collège Fraser Valley et SFU. Au Collège Fraser Valley, le conseil du collège et son directeur général proposent une consolidation des effectifs de SFU et des collèges sous le même toit alors qu'à SFU le comité chargé de la planification et son président (le doyen de l'interdisciplinarité) proposent la création en différé d'une nouvelle université autonome et sa planification par SFU.

Par la suite, le sous-ministre se chargera lui-même de la conduite des réformes de l'enseignement postsecondaire dans son projet de développement des ressources humaines en Colombie-Britannique (Steering Committee, 1992) et invitera bon nombre de joueurs centraux, y inclus la Fédération canadienne des étudiants, l'Association des éducateurs de collège et d'institut, la Confédération des associations de professeurs d'université, le Conseil des recteurs et le Conseil des sciences, dont le poste de président est comblé par un deuxième doyen de l'interdisciplinarité chez SFU. Les autres syndicats n'ont pas été invités. Après le passage du pouvoir aux néodémocrates, guidé par une entrepreneure institutionnelle oeuvrant

dans les soins infirmiers à BCIT, le travail de consultation (Neylan, 1993), qui précède celui de la conception, compte le premier doyen de l'interdisciplinarité de SFU (agissant en tant que recteur intérimaire) et le sous-ministre adjoint au ministère. D'autres figures d'autorité provenant d'une association de la construction, de l'Institut Laurier et de l'École d'urbanisme à UBC et d'un syndicat comptent parmi les participants. Enfin, à partir de ce travail institutionnel, le ministre recommande la création d'un Institut de formation industrielle convertissable en université au Conseil des ministres. (Office of the Premier, 1994) Le ministre y avance formellement pour la première fois l'idée de convertir les instituts provinciaux en universités (pas seulement en collèges universitaires). Bref, tous ces acteurs qui se sont investis dans un travail institutionnel ont contribué plus ou moins directement à l'élaboration en 1995 de l'énoncé du gouvernement à l'intention de l'université (avant sa conception) et à l'élaboration en 1997 du projet de loi 30 (1997) et de son mandat (après sa conception).

En somme, c'est au milieu de ce débat principalement entre SFU et le Collège Fraser Valley que l'idée d'une nouvelle université s'inspirant du centre universitaire Harbour de SFU au centre-ville de Vancouver a pris forme. Il s'agit d'un modèle de rechange à celui que promeut le recteur du Collège Fraser Valley sans toutefois fermer la porte complètement aux aspirations de ce dernier. La solution axée sur l'extension des services à la collectivité locale prendrait une orientation adaptative et entrepreneuriale⁸, (Davies, 1987) mettant l'accent sur l'éducation permanente et les activités de recherche rémunératrices qui financeraient une bonne partie du fonctionnement de l'établissement comme au Centre Harbour.

4.3 La décision du gouvernement : la création de l'Université technique

« [A]doptée en troisième lecture le 28 juillet 1997[,]... la loi 30 -- 1997 La Loi sur l'Université technique de la Colombie-Britannique... [Pour l'application de la présente loi,] [l]es finalités de l'université sont

- (A) d'offrir au premier cycle et aux cycles supérieurs des programmes menant à un certificat, un diplôme ou à un grade universitaire dans les champs appliqués, technologiques et professionnels connexes qui contribuent au développement économique de la Colombie-Britannique,*

⁸ Davies fait la promotion de l'université adaptative et entrepreneuriale qui réunit l'éducation permanente et les activités de recherche et innovation dans un même établissement.

- (B) *de mener des activités de recherche appliquée et de développement,*
- (C) *d'offrir une [formation selon le canon de l']éducation permanente qui répond aux besoins des champs appliqués, technologiques et professionnels connexes,*
- (D) *de collaborer et de coopérer avec d'autres établissements d'enseignement postsecondaire, le monde des affaires et les organisations de travailleurs dans l'enseignement, la recherche appliquée et le développement,*
- (E) *de créer des liens étroits avec le monde des affaires et les organisations de travailleurs et de mettre en œuvre des programmes pertinents [à l'initiative industrielle et professionnelle] et à la fine pointe de l'initiative industrielle et professionnelle. » (Legislative Assembly, 1997c)*

C'est ainsi que les finalités de TechBC ont été entérinées dans un projet de loi adopté à l'Assemblée législative le 28 juillet 1997, trois jours après l'adoption de la loi 43 (1997) portant sur la création de la Commission de l'apprentissage et de la formation dans l'industrie. (Legislative Assembly, 1997a) Question de mettre le tout en contexte, cette commission fait partie du ministère de l'Emploi (*Labour*), qui est défusionné du ministère chargé de l'enseignement supérieur le 22 février 1996, moins d'un an après le lancement de l'Université technique le 1^{er} mai 1995. Ce dernier coïncide avec le lancement de « l'initiative de revitalisation de l'apprentissage » (Ministry of Labour, 1996) qu'entreprend alors le département chargé de l'apprentissage au ministère de l'Emploi et qui favorise le « développement de ressources et matériel pédagogiques modularisés nécessaires à la formation et facilement adaptables à de nombreux modes de dispensation. » (Ministry of Labour, 1996) Dans un tel contexte d'intégration généralisée en 1995, le lancement de l'Université technique vient ouvrir la voie au développement de l'approche modulaire et aux modes de dispensation mieux adaptés aux besoins des domaines appliqués et techniques. (IPC, 1996) En faisant peser le travail du comité Neylan et son orientation professionnelle fondée sur l'apprentissage et la formation industrielle, la convergence d'intérêt en 1995 entre le ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère de l'Emploi, l'évolution concomitante des deux initiatives et l'adoption des deux projets de loi successifs corroborent la thèse que l'initiative industrielle et professionnelle annoncée à l'article (E) correspond à l'initiative de ministère de l'Emploi et de son Département de l'apprentissage en 1995, à la création de la Commission de l'apprentissage et de la formation dans l'industrie en 1997 et à

la mise en œuvre du programme M-12 initiée avec la fusion en 1996 du ministère chargé de l'enseignement supérieur et du ministère de l'Éducation.

Dans un mouvement de responsabilisation, inspirée par la gestion axée sur les résultats, en développement au gouvernement, l'article (A) tente de préciser l'idée d'université proposée, en rendant une explication précise, opérationnelle et plus utilitaire de l'enseignement aux fins ultimes d'un suivi et de vérification des résultats. Dans une telle logique axée sur les résultats, l'article (A) masque quelque peu les finalités du programme-pilote qu'incarne l'université pour le gouvernement : la possibilité d'étalonner et de cumuler une variété d'attestations et de diplômes et l'élargissement des chances de transition entre programmes et entre établissements. Cette vaste plage d'attestations et de diplômes au 1^{er} cycle et aux cycles supérieurs s'inscrit dans une logique fondée en principe sur l'égalisation des résultats et sur l'accès aux diplômes (résultats = diplômes). (Maroy, 2006) Ultimement, comme nous l'avons vu plutôt, le gouvernement cherche depuis le lancement de la stratégie « Accès pour tous » en 1989 à relever, à faible coût et rapidement, la diplomation universitaire en Colombie-Britannique. Au bout du compte, comme la stratégie en question, la plage d'attestations et de diplômes plus vaste cherche à étendre à tous les Britanno-Colombiens (initiés à la vie active ou engagés dans cette dernière) l'accès aux diplômes universitaires, quel qu'ait été le parcours antécédent de chacun des candidats en insertion. À l'article (A), s'ajoute en renfort l'article (B). Ce dernier ne rend pas plus claires ni l'idée du développement économique ni l'idée d'université en collant recherche et développement dans une expression plus ou moins vague qui, tout en laissant salutairement en suspens la question de la recherche et la possibilité ultime de produire des connaissances en mode 1, définit plus simplement l'innovation. Comme nous l'avons vu dans le cas du Centre Harbour, à ces activités d'innovation se rattache plus typiquement une variété de services d'extension à la collectivité plus économiques qu'extraéconomiques.

De son côté, l'article (C) est pris en sandwich entre les articles (A) et (B) et les articles (D) et (E). Tel que disposé, l'article (C) contribue à favoriser comme l'article (A) les champs de savoirs appliqués, technologiques et professionnels et à tendre plus généralement vers l'idée centrale d'éducation permanente. Dans un contexte de développement économique comme l'indique l'article (A), un investissement dans la formation continue s'oriente vers

l'idée de renouveler de façon continue le capital humain dans les domaines qui en expriment le besoin et de faire rouler de façon viable les activités économiques de la Colombie-Britannique.

Alors que les finalités de l'article (A) et (B) viennent servir l'idée centrale de l'éducation permanente, l'article (C) vient servir les intérêts économiques et extraéconomiques des parties concernées à l'article (D). Dans un travail collectif d'entrepreneuriat à la fois commercial et institutionnel, l'idée centrale de l'éducation permanente converge vers les besoins et intérêts des établissements postsecondaires (champs appliqués, technologiques et professionnels connexes), du monde des affaires (champs technologiques et économiques) et des organisations de travailleurs (champs extraéconomiques, professionnels connexes et paragouvernementaux). L'article (D) précise que le travail collectif avec ces entités doit être fait non seulement dans l'esprit de la coopération, mais plus spécifiquement doit être conduit en collaboration étroite.

De son côté, l'article (E) vient spécifier les résultats désirés liés directement à la collaboration préconisée à l'article (D). Le rendement de l'université en matière d'éducation permanente sera déterminé par la quantité et la qualité des liens étroits qu'elle réussira à établir avec le monde des affaires et les organisations de travailleurs. La qualité des liens doit tenir compte de l'initiative industrielle et professionnelle que met en œuvre le gouvernement pour assurer un développement économique et extraéconomique durable dans la province.

Prises dans leur ensemble, les finalités encadrées dans la Loi convergent vers l'idée d'éducation permanente et spécifient deux résultats escomptés : l'attribution à grande portée et dans les plus brefs délais de diplômes universitaires et les liens étroits établis avec le monde des affaires et les organisations de travailleurs. De plus, sous-tendus à l'idée d'éducation permanente et à celle de recherche et développement en tant que services étendus à la collectivité, les revenus et investissements de rechange aux fonds conventionnellement garantis par le Trésor public comptent de façon implicite parmi les résultats escomptés. En fait, le projet législatif est fondé en 1997 sur cette supposition hasardée et incertaine. L'institution universitaire sera obligée par la Loi à s'affilier à des partenaires externes, à solliciter diverses formes d'alliance, à solliciter un investissement en immobilier pour son

campus et à étendre divers services rémunérateurs pour satisfaire à ses besoins de fonctionnement. Elle a besoin d'associés qui ont des moyens, puisque le Trésor public n'en mettra pas à sa disposition comme il le fait, en conformité avec la Loi sur les universités, pour les autres universités de recherche. TechBC entreprend ainsi sa mise œuvre dans un contexte d'incertitude.

4.4 Conclusion

Pour compléter l'analyse des thèmes qui émergent du travail empirique, nous proposons une réorganisation des événements clés sur une trame chronologique.

SFU voit le jour en tant qu'université nouvelle en 1965 sous un gouvernement créditiste. Une dizaine d'années plus tard, SFU et son corps professoral sont « prêts » (Devise de SFU : « Nous sommes prêts ») à s'investir dans l'innovation, coopèrent avec le gouvernement créditiste à la résolution du problème d'expansion de l'enseignement supérieur dans la partie intérieure de la Colombie-Britannique. Le comité sénatorial chargé d'aborder le problème propose d'établir à SFU un centre se spécialisant dans les techniques de l'enseignement et dans la planification et l'organisation de campus en régions. Dans cette optique, le comité propose aussi la planification d'une université indépendante sur une base contractuelle, qui permettrait le développement du centre en question sur une base d'autonomie. SFU décide plutôt de poursuivre la planification de son propre collège universitaire à Kelowna, mais aussi, grâce à l'approche empirique de SFU, l'élaboration d'un modèle d'enseignement axé sur l'approche modulaire, l'interface tutorielle et l'innovation continue, lequel modèle serait mis en place dans les collèges communautaires et d'autres établissements pour contribuer au relèvement continu de l'enseignement qui y serait dispensé. Le Conseil des universités rejette l'option, et le gouvernement favorise la création de l'Institut de l'apprentissage libre et la mise en place d'un système de cumul de crédits auquel SFU tourne le dos.

Un peu plus de dix ans plus tard, en 1989, le gouvernement créditiste invite de nouveau SFU à coopérer à la résolution du problème d'expansion de l'enseignement universitaire en Colombie-Britannique, mais cette fois-ci non pas en régions, mais plutôt dans l'un des bassins géographiques principaux de recrutement étudiant de SFU: la vallée du

Fraser. SFU doit composer avec le gouvernement qui octroie à plusieurs collèges communautaires hors de la vallée le statut de collèges universitaires et avec les collèges communautaires de la vallée qui le convoitent. N'offrant de parrainer aucun de ces collèges dans la poursuite d'un tel statut, SFU met en valeur son nouveau centre universitaire (le Centre Harbour) et son modèle adaptatif et entrepreneurial et propose, comme son comité sénatorial dans les années 1970, la création d'une université indépendante. Celle-ci reposerait grosso modo sur les mêmes principes directeurs que ceux du modèle du Centre Harbour du point de vue du fonctionnement et du modèle proposé dans les années 1970 du point de vue pédagogique, sauf pour l'idée d'un campus aux programmes concomitants. Malgré cela, le gouvernement insiste sur les articulations collèges – universités et favorise simultanément la diplomation universitaire en accéléré, le développement vertical des programmes de formation des métiers et le développement continu des ressources humaines et de la base industrielle de la province.

En 1992, les néodémocrates maintenant au pouvoir ajoutent BCIT au projet d'expansion de l'enseignement universitaire et mettent en œuvre le cadre de gestion axée sur les résultats dans tous les portefeuilles du gouvernement, y compris ceux de l'enseignement supérieur et de l'éducation. Le principal résultat escompté qui émerge du cadre performatif est celui de diplômes de premier cycle, multipliés dans nombreux établissements postsecondaires à moindre coût (grâce à l'approche modulaire de SFU) en mettant en valeur le développement de nouveaux points d'entrée et de sortie et la reconnaissance des acquis scolaires et professionnels. Dès 1994, pour arriver sans faute à cette fin, le gouvernement envisage la conversion des instituts et des collèges en « universités » quoique cette préoccupation n'est pas encore rendue publique. En 1995, le principe axé sur l'égalité des résultats s'inscrira sous une forme déjà rendue opérationnelle dans le mandat de TechBC. Dès lors, SFU doit faire face non seulement à la planification d'une université indépendante comme elle l'avait proposée en 1989, mais elle doit aussi composer avec l'octroi d'un statut de collège universitaire à Kwantlen, avec l'octroi du droit de dispenser des programmes de premier cycle à BCIT et avec les articulations de ces établissements à l'Université technique et aux autres universités qu'envisage le gouvernement.

Dans ce contexte de rivalité cordiale, les acteurs centraux œuvrant dans la dernière phase de présinstitutionnalisation s'entendent sur la mise en œuvre de programmes uniques et spécialisés, lesquels seront mutuellement exclusifs dans les phases initiales de développement. En 1997, alors que l'Éducation permanente et les résultats escomptés du gouvernement qui s'y rattachent s'inscrivent dans la Loi sur l'Université technique de la Colombie-Britannique, TechBC s'engage dans le développement d'un modèle spécialisé orienté vers le créneau prometteur et lucratif des entreprises en ligne : TechBC laisse simultanément dans l'ombre les articulations collèges – universités et l'enseignement dispensé en ligne sans l'aide de personne-ressource en face à face (c.-à-d. l'approche tutorielle favorisée par SFU depuis les années 1970).

Le projet envisagé au départ laisse entendre qu'il y avait concordance des idées jusqu'à un certain point sur le plan de la mission de l'enseignement, lequel projet favoriserait l'éducation permanente à plus long terme. Alors que le gouvernement indique que la formation continue est l'idée centrale de cette mission, TechBC ne la met explicitement en œuvre que dans son modèle modulaire d'enseignement et dans ses activités d'innovation. Du point de vue de la recherche, TechBC se concentrerait sur « l'enseignement » selon des modes de diffusion des connaissances jugés prometteurs. Simultanément, du point de vue de l'innovation, le gouvernement envisage un rôle plus actif dans la création de domaines professionnels nouveaux à partir de programmes professionnels existants, mais pas encore universitaires, en précisant les résultats escomptés du point de vue des collaborations avec d'autres établissements d'enseignement et les organisations de travailleurs et du point de vue de l'initiative industrielle et professionnelle du ministère de l'Emploi. Il ne délaisse pas pour autant les partenariats avec le monde des affaires plus typiquement associés à la R&D.

Sur le plan des moyens organisationnels, c'est l'approche dirigiste axée sur les résultats qui se dégage nettement des activités du gouvernement. La loi ne révèle en rien les principes directeurs qu'établit le gouvernement en conséquence du rapport mandant-mandataire qu'il essaie de nouer et d'entretenir avec TechBC. Le gouvernement veut institutionnaliser la collaboration comme avec les collèges et les instituts. Ainsi, le ministère convoite la direction dans son portfolio d'universités professionnelles alors que les universités classiques

fonctionneraient toujours selon la Loi sur les universités sur une base d'autonomie et de financement statutaire.

Sur le plan des choix éducatifs, ce sont les attestations et diplômes qui couvrent un champ plus vaste de débouchés universitaires qui se dégagent principalement de l'ensemble dans le projet envisagé au départ. TechBC doit s'orienter vers ces résultats escomptés. En tant qu'université professionnelle, TechBC doit optimiser les points d'accès à ses programmes et ses diplômes et reconnaître dans la mesure du possible les acquis tant professionnels que scolaires de toutes les recrues. La programmation et les approches éducatives axées sur les compétences et la didactique ne peuvent y échapper. Les débouchés universitaires escomptés orientent implicitement le choix.

CHAPITRE V

TECHBC ET LES ALÉAS DE LA MISE EN ŒUVRE

« L'Université technique de la Colombie-Britannique vise à faire preuve d'excellence dans la dispensation souple et innovatrice de programmes de nature appliquée et technologique menant à un diplôme de grade universitaire, à un diplôme et à un certificat et dans la poursuite de recherches appliquées et du développement. Elle accomplira sa mission en partenariat avec la collectivité (en particulier avec les industries et les entreprises régionales) et en coopération avec d'autres établissements d'enseignement. » (IPC, 1996, p. 1; TechBC, 1996a, 1996b, 2000b)

Cette citation reproduit l'énoncé de mission de l'université qu'adopte le conseil de planification provisoire et qui sera inscrit dans les lettres patentes de l'université datées du 6 juin 1996, soit un peu plus d'un an avant l'adoption du projet de loi 30 le 28 juillet 1997 à l'Assemblée législative. Cet énoncé sera maintenu tel quel sur le site web de TechBC au moins jusqu'en 1998. (TechBC, 1996a) Il figura aussi au profil organisationnel de TechBC rédigé en mars 2000. (TechBC, 2000b) Bref, on peut déduire que le conseil de planification provisoire réussit effectivement à fixer les orientations de l'organisation et que le conseil des gouverneurs qui le remplace juge qu'un renouvellement de l'énoncé n'est pas crucial. En suivant les dimensions et sous-dimensions présentées dans le tableau 3.1, ce chapitre fait l'analyse des aléas de la mise en œuvre et cherche à faire ressortir les éléments du travail d'interprétation locale qui a été réalisé, question de dégager le compromis qui a été établi.

Ces éléments permettent de compléter à la fin du chapitre le tableau 5.1, qui compare les éléments du projet envisagé au départ et ceux du projet effectif après les négociations et tractations. Les éléments du projet envisagé au départ sont tirés du chapitre précédent et du chapitre présent.

5.1 Les finalités de l'université après le travail de conception

L'énoncé de mission de TechBC insiste sur « la dispensation souple et innovatrice de programmes de nature appliquée et technologique [...] et [...] la poursuite de recherches appliquées et du développement. » Jusqu'à un certain point, ses attributs rejoignent les trois piliers essentiels de l'université : l'enseignement, la recherche et l'innovation. Ils rejoignent aussi de la même manière les préoccupations du gouvernement (dans son énoncé d'intention) dont il a été question dans le chapitre précédent. L'énoncé de mission insiste également sur les titres que TechBC décernera, soit des diplômes de grade universitaire, des diplômes et des certificats, en prenant bien soin d'inverser l'ordre que préconise l'énoncé du gouvernement à l'intention de l'université soumis au conseil provisoire de planification juste avant le travail de conception.

Au niveau de l'enseignement, l'énoncé de mission de l'université spécifie qu'elle s'engage à un enseignement de nature appliquée et technologique. Malgré cela, les mots « *education*, » « *training* » et « *teaching* » n'y figurent point. On a pris le soin de rendre la mission d'enseignement opérationnelle sans différencier l'enseignement d'un secteur postsecondaire à l'autre en visant d'abord et avant tout la souplesse et l'innovation en tant que qualité de la dispensation, soit de la diffusion des savoirs appliqués, de l'enseignement et des programmes en question. Dans une logique axée sur les résultats (l'attribution de diplômes universitaires) et sur les moyens innovateurs pour y arriver sans toutefois sacrifier la qualité des diplômes, l'idée d'enseignement se perd dans une définition qui en restreint considérablement le sens et la portée. En fait, le travail collectif de 1995-1996 arrive convenablement à limiter, d'une pierre deux coups, la gamme de diplômes et d'attestations que décernera TechBC et ses débouchés sur le plan de l'admission avec des exigences qui conviennent à des programmes de calibre universitaire. (Soles, 2001) À cet effet, en complément à une logique axée sur les résultats, une logique axée sur l'égalisation de l'accès aurait fait preuve de plus de souplesse et d'innovation au niveau des droits de scolarité, une

logique axée sur l'égalisation de traitement au niveau des mesures de transition interprogrammatique, une logique axée sur l'équité au niveau des clientèles sous-représentées et une logique axée sur l'égalisation des chances au niveau des débouchés professionnels et aux autres niveaux déjà mentionnés. Dans cet énoncé, pour ce qui est de l'enseignement, la logique axée sur les résultats fait appel à des moyens innovateurs plus techniques que sociaux pour arriver à l'attribution de diplômes universitaires. Même si TechBC préconise la dispensation souple, l'enseignement à TechBC s'axera sans exception sur la dispensation innovatrice de l'enseignement universitaire et privilégiera l'usage des technologies de l'éducation dans toutes les approches proposées. Le moindre que l'on puisse dire est que la mission d'enseignement dans l'énoncé de mission de l'université est moins idéale que technique.

En d'autres mots, l'énoncé de mission de TechBC n'arrive pas à rejoindre l'idée centrale d'éducation permanente présente dans la loi 30 (1997) et qui est prioritairement appuyée, comme l'indique la loi, par la gamme complète d'attestations postsecondaires et de diplômes de grade universitaire et par la recherche et le développement dans ce domaine. Malgré cela, on peut sentir que le mode d'enseignement modulaire que TechBC met en œuvre dans son projet de recherche-action en technologies de l'éducation cherche à rejoindre cette idée quoique l'ordre des diplômes et des attestations dans l'énoncé indique que la formation continue ne s'intègre pas, autant que le gouvernement l'aurait voulu à l'origine, à la formation en cheminement continu. L'accès à la formation continue sera limité pour le moment aux diplômés de premier cycle de TechBC ou d'autres établissements dans les champs appliqués et technologiques analogues à ceux de TechBC. Bref, l'énoncé de mission de TechBC fait en sorte que l'université place l'Éducation permanente hors de son axe principal.

Au niveau de la recherche et de l'innovation, l'énoncé de mission de TechBC spécifie que la recherche sera appliquée et liée directement au développement (R&D). Les activités de recherche se confondront aux activités d'innovation. À cet égard, dans le document d'orientation de 1996, un premier objectif de « former des chercheurs et de faciliter l'accès à la connaissance » (TechBC, 1996b) tente d'établir un lien avec la mission d'enseignement en unifiant formation de chercheurs et accès à la connaissance. Dans ce contexte, la recherche

appliquée chez TechBC visera à « aider les étudiants et les employeurs à s'adapter au nouvel environnement économique, technologiquement sophistiqué et axé sur la connaissance... » (TechBC, 1996b) et favorisera dans l'esprit de la dispensation souple et innovatrice les moyens technopédagogiques d'accéder à la connaissance. La production de connaissances chez TechBC se concentrera sur ces derniers et sur les techniques d'enseignement qui en demandent l'usage. Néanmoins, elle ne vise point à aider les formateurs et les éducateurs dans le système d'enseignement à faire la même chose. C'est la coopération plutôt que le partenariat et les collaborations avec le milieu⁹ qui l'emporte à cet égard dans l'énoncé de mission. Un respect des territoires institutionnels dans l'enseignement est implicite. Bref, TechBC ne parvient pas à rejoindre concrètement la préoccupation du gouvernement « [d']améliorer les programmes existants dans le système postsecondaire » (IPC, 1996, p. A.I:1) exprimée dans l'énoncé d'intention de 1995.

Parallèlement, l'énoncé de mission de TechBC ne parvient qu'à rejoindre partiellement l'article (D) imprimé de la loi 30 (1997) qui insiste la collaboration et la coopération que TechBC doit établir avec d'autres établissements d'enseignement postsecondaire, le monde des affaires, organisations de travailleurs dans l'enseignement, organisations de recherche appliquée et organisations de développement. Plutôt, l'énoncé de mission insiste qu'elle sera réalisée « en partenariat » avec les industries et entreprises régionales et précise qu'elle sera mise en œuvre « en coopération » avec d'autres établissements postsecondaires. À cette prise de position, semble-t-il, l'article (E) de la loi précise que l'idée d'Éducation permanente ne pourra être réalisée à moins que TechBC crée des liens étroits avec le monde des affaires et les organisations de travailleurs et mette en œuvre des programmes pertinents à l'initiative industrielle et professionnelle, soutenue par le gouvernement et par diverses organisations syndicales et paragouvernementales. La loi révèle une manière d'agir particulière et insiste sur des modalités polycentriques de participation dans l'enseignement, la recherche et le développement et dans le choix de programmes dans les champs appliqués, technologiques et

⁹ Dans ce contexte interinstitutionnel, analogue à celui des relations entre rétablissements sur le plan du développement vertical des programmes d'enseignement du secondaire au collège et à l'université, la coopération entre éducateurs des trois secteurs principaux de l'enseignement se réalise sur une base volontaire et autonome alors que les partenariats se réalisent au moyen d'incitatifs autres que « professionnels » (Stark et al, 1986), tels que les politiques gouvernementales de relèvement de la qualité de l'enseignement.

professionnels connexes qui contribuent au développement économique de la Colombie-Britannique. En faisant prévaloir son énoncé de mission au delà de l'adoption du projet de loi, TechBC adhère facultativement aux précisions imprimées dans la loi. Même le développement économique de la province n'y figure point. Plus simplement, l'énoncé de mission de TechBC rejoint en majeure partie l'article (B) de la loi qui précise que TechBC mènera des activités de R&D et des activités de développement régional. TechBC n'a pas besoin de faire de compromis à l'endroit de la R&D, quoique ce n'est pas aussi évident à l'endroit des activités de développement régional. Celles-ci ne seront entreprises que par son alliée, ICBC (la société d'État responsable de l'assurance automobile en Colombie-Britannique), qui financera la construction du campus et d'autres projets de développement dans la région. (ICBC, 1999a)

Plus généralement, l'analyse de l'énoncé de mission de TechBC permet de tirer les conclusions suivantes :

- 1) L'énoncé se dégage de l'idée d'éducation permanente et place la formation continue hors de l'axe principal de l'université.
- 2) L'énoncé inverse l'ordre des diplômes et des attestations que compte décerner TechBC et donne priorité aux diplômes de grade universitaire et aux diplômes et certificats d'appoint retrouvés communément dans les universités.
- 3) L'énoncé n'évoque pas directement le développement économique comme le fait la loi et n'arrive pas à préciser la portée de la relation avec l'économie que peuvent comporter les notions de la formation continue, de services à la population active et de liens avec l'emploi.
- 4) L'énoncé ne mentionne pas les champs professionnels connexes et restreint la programmation de TechBC ipso facto aux champs universitaires appliqués à caractère hautement technologique.
- 5) L'énoncé ne soulève pas la nécessité de collaboration étroite et ne précise pas le genre de partenariats recherché autant dans l'enseignement que dans la recherche appliquée et le développement, comme le fait la loi.
- 6) Les conclusions signalées aux points 2, 3, 4 et 5 viennent corroborer la thèse centrale avancée au point 1.

En fin de compte, l'énoncé de mission de l'université ne comporte parmi ses priorités que quelques traces des éléments qui informent le discours des politiciens et qui se retrouvent dans les documents d'orientation produits par divers concepteurs de politiques au fil des

années. Elle ne s'engage ni à l'extension à l'horizontale ni à l'extension à la verticale des programmes de niveau collégial (dans la région) quoique l'extension à la verticale des programmes secondaires sera possible pourvu que les exigences d'admission soient satisfaites. (Soles, 2001) Malgré cela, l'université sera de nouveau enserrée en 1997 dans un carcan performatif lié à l'objectif gouvernemental de relever rapidement les taux de diplomation universitaire. Certaines priorités du gouvernement se perdent en cours de route dans l'exercice initial de conception de l'université et dans sa démarche de planification et de programmation.

Même si ces fonctions peuvent satisfaire certaines finalités de haut niveau qu'entrevoit le gouvernement, la section des finalités de la Loi sur l'Université technique propose plutôt des fonctionnalités qui sont dénuées de sens pour une université typique et qui annoncent des modalités de gouvernance et de fonctionnement tout à fait étrangères aux universités. Par conséquent, la protoinstitution est confrontée pratiquement tout le long de son existence à un mandat formulé par le gouvernement et éloignée d'une idée plus classique d'université. Cela se manifeste entre autres par l'insistance mise sur les technologies, qui devient un engouement généralisé. Alors qu'au niveau des finalités, TechBC s'accroche dans son énoncé de mission à une orientation libérale et utilitariste, quoique pas particulièrement humaniste, la loi de son côté donne à l'université une orientation plutôt néolibérale. Dans ces conditions peu propices au développement d'une université pleinement autonome, la collectivité universitaire tendra la main à TechBC et lui donnera une chance de se développer de façon plus indépendante (Trueman, 2005) et de se réaliser en tant qu'université à part entière.

5.2 Les moyens organisationnels

« Après l'adoption du projet de loi [30 (1997)], l'Association canadienne des professeures et des professeurs d'université et la Confédération des associations des professeur(e)s universitaires de la Colombie-Britannique ont boycotté pendant sept mois l'université. Ils ont exprimé leurs préoccupations concernant l'absence d'un Sénat indépendant qui, à leur avis, menaçait la liberté universitaire et nuirait [à l'avenir] à la qualité des programmes et à la crédibilité des diplômes décernés à l'université. Un autre principal point en litige portait sur le manque potentiel de permanence à l'université. Ce problème a été résolu le 2 mai 1998 avec la création du conseil de la planification académique. Ce dernier est un comité du conseil des gouverneurs qui s'occupe des questions portant sur les fonctions [«]apprentissage[»] et [«]recherche[»] de l'université, l'établissement des objectifs et des priorités dans la programmation, et l'élaboration de plans et de programmes à court et à long terme. En outre, le conseil a

adopté des motions sur la liberté intellectuelle et sur l'étendue des possibilités d'emploi, y compris les contrats de service continu, à l'usage desquels TechBC doit se prêter.» (TechBC, 2000b, p. 5)

Cet extrait du profil organisationnel de TechBC rédigé en mars 2000 fait état de l'entente conclue entre l'Université technique, l'Association canadienne des professeures et des professeurs d'université (ACPPU) et la Confédération des associations des professeur(e)s universitaires de la Colombie-Britannique (CAPUC (CUFA/BC)) le 19 mars 1998 qui aurait mis fin au boycott contre TechBC initié en juillet 1997. (CAUT, CUFA/BC et TechBC, 1998; TechBC, 1998d)

Les événements qui ont suivi l'adoption du projet de loi 30 (1997) portant sur l'Université technique de la Colombie-Britannique à l'Assemblée législative le 28 juillet 1997 (Legislative Assembly, 1997c) précisent l'orientation de son organisation et de son développement. Entre autres, l'entente du 19 mars avec l'ACPPU et la CAPUC se concrétise avec l'adoption par le conseil des gouverneurs chez TechBC de la politique portant sur la liberté intellectuelle (TechBC, 1998a), le 23 avril avec l'adoption de la version révisée de la politique sur les nominations, (TechBC, 1998b) et le 2 mai avec la création du conseil de la planification académique. (TechBC, 2000b) Par l'action des associations des professeurs d'université, une orientation politiquement plus libérale viendra à prévaloir sur l'orientation dirigiste que fait valoir la loi, quoiqu'à défaut de financement statutaire un assujettissement chez TechBC à l'autorité du ministère restera incontournable. Il n'en demeure pas moins que les pressions de l'association sont sous-tendues dans cette action collective. Derrière cette expression, nous retrouvons implicitement des pressions qui sont exercées auprès des professeurs de TechBC pour qu'ils adhèrent à une association de professeurs. Cette sous-section portant sur les moyens organisationnels se concentre plus spécifiquement sur les enjeux reliés aux affaires universitaires, à la concertation et à la capacité de réalisation de TechBC, (voir tableau 3.1) qui ne peuvent se détacher complètement ni du ministère, ni des associations des professeur(e)s d'université et ni du corps professoral de SFU.

Au niveau des affaires universitaires, l'action collective donnera lieu (1) à des précisions sur la dotation qui satisfont au besoin essentiel de la permanence, (2) à des précisions sur la liberté d'association, (3) à la dotation et à l'adhésion d'un professeur-

chercheur d'expérience de SFU à un conseil de direction allégé qui satisfait au besoin de la protoinstitution à un parrainage universitaire provisoire, et (4) à des modalités bicamérales légitimes qui satisfait au besoin de séparation des pouvoirs universitaires.

En premier lieu, à la position du ministre Ramsey qui fait valoir que « [l]es membres du personnel enseignant de l'université n'auront pas la permanence comme le veut traditionnellement la Loi sur les universités... » (Legislative Assembly, 1997b), les associations des professeurs d'université ont obtenu (CUFA/BC, 1998a) de la part du conseil des gouverneurs de TechBC « la garantie qu'il y aura des engagements continus (qui sont, en pratique, des nominations à des postes permanents)... » (CUFA/BC, 1998b) En fait, les négociations sur l'embauche des professeurs ont débouché sur plusieurs modalités d'embauche: « certains seront dotés d'engagements continus, certains dotés d'engagements de durée déterminée, certains détachés d'autres organisations, certains engagés sous d'autres [formes d'] arrangements contractuels, et certains associés sans compensation à l'université dans le cadre de contributions à un service public... » (CAUT et al, 1998) Ainsi, grâce aux « contrats d'une durée indéterminée, » (TechBC, 1998e) l'université envisagera l'embauche d'enseignants de carrière comme dans les autres universités sans exclure pour autant toute possibilité que pourraient faire valoir « la législation, la jurisprudence, la loi et la coutume provinciales et canadiennes... particulièrement dans les domaines appliqués et les professions. » (CAUT et al, 1998) Dans ces circonstances, le mieux que l'on puisse dire, les termes convenus d'un commun accord dans l'entente satisfait du moins provisoirement au besoin de la permanence reconnue par la collectivité universitaire comme indispensable au déroulement des activités et des affaires universitaires.

En deuxième lieu, les parties impliquées dans les négociations ont convenu d'après la législation sur la liberté d'association en vigueur de « laisser les employés... de l'université le soin de choisir eux-mêmes les formes de négociations collectives, ou toute autre forme de négociations, qu'ils préfèrent adopter dans les rapports avec l'employeur (TechBC). » (CAUT et al, 1998) Cette précision vient en renfort à la précédente qui spécifie que l'université s'appuiera plus particulièrement sur l'usage et la pratique actuelle dans les domaines appliqués et les professions, plutôt que sur « les pratiques en usage dans les universités canadiennes. » (CAUT et al, 1998) Ces propos invitent la collectivité universitaire

à prendre un peu de recul et font part d'une réflexion dans le cas d'une future poursuite aux tribunaux sur le risque d'une jurisprudence dans le domaine des universités.

En troisième lieu, le travail des acteurs ouvre la voie au recrutement d'un doyen ayant une bonne réputation qui sera affecté à un poste de haute direction spécialisé dans les affaires extérieures et la recherche. (TechBC, 1997c, 1998d) Il siégera au conseil des gouverneurs (TechBC, 2000b) qui détient le pouvoir de décision sur la dotation à caractère continu (TechBC, 1998b) et les pouvoirs plus typiquement conférés au sénat, (Legislative Assembly, 1997c) y compris le droit de veto. Sa participation au conseil des gouverneurs ne sera pas formalisée par décret du Conseil des ministres comme celle du président du conseil et des autres gouverneurs (British Columbia, 1997) provenant de la Fédération des professeur(e)s d'écoles (FPEC-BCTF), (BCTF, 2007) de « l'Association des éducateurs des collèges et des instituts [(ADÉCI-CIEA)] » (Gaber, 2003, p. 354) et d'une grande société d'assurance-vie (impliquée entre autres dans la formation continue de courtiers d'assurance). Dès 1996, la composition du conseil chez TechBC subit un rétrécissement pour ce qui est du monde des affaires, des universités et du ministère. (TechBC, 1996c, 1997b, 1998c) L'admission au conseil des gouverneurs d'un attaché d'expérience de SFU en dotation chez TechBC réunit les trois grands secteurs de l'enseignement postsecondaire, le monde de la formation d'entreprise et les organisations de travailleurs.

En dernier lieu, le conseil de planification académique (CPA) créé le 2 mai 1998 chez TechBC apportera des modalités de fonctionnement en toute apparence bicamérales. La CAPUC en décrit les caractéristiques apparemment convenues de la façon suivante:

« Suite à l'entente, le conseil des gouverneurs chez TechBC a... créé un conseil de planification académique (CPA) en tant que sous-comité du conseil des gouverneurs, qui sera composé d'un tiers d'enseignants, d'un tiers de membres siégeant aux comités consultatifs de programmes, d'un sixième d'étudiants et d'un sixième d'autres membres du personnel. Le CPA aura l'autorité sur les questions académiques, qui a été explicitement donnée dans la Loi sur l'Université technique de la Colombie-Britannique au conseil des gouverneurs et au recteur, portera conseil [et permettra aux membres de donner en assemblée leurs avis] au recteur sur le budget et sur d'autres questions et détiendra d'autres pouvoirs [et responsabilités] qui lui seront délégués au fil du temps. » (CUFA/BC, 1998b)

De cette façon, le travail collectif a fait en sorte que le conseil des gouverneurs délègue ses responsabilités juridiques non seulement d'approuver les orientations et politiques en matière

de recherche, d'enseignement et de rendement, mais aussi de trancher sur la mise en place, la mise à jour et l'abandon de programmes au président du conseil de planification académique. (Legislative Assembly, 1997c; CAUT et al, 1998) Dans ces circonstances négociées, le conseil des gouverneurs devient au delà des termes convenus un sénat appelé autrement. Grâce à la délégation des responsabilités et à la bonne volonté du recteur de « faire le pont » (CUFA/BC, 1996) entre les deux conseils, une séparation des pouvoirs s'effectue chez TechBC quoiqu'à défaut d'une réelle séparation des pouvoirs le fardeau de l'imputation dans une telle simulation politiquement plus libérale revient entièrement au recteur.

Bref, le modèle organisationnel envisagé pour TechBC a fait l'objet d'un débat au cours duquel les protagonistes ont convenu d'adopter un modèle institutionnel hybride. Au niveau de la concertation, dans de telles circonstances, il deviendrait aussi plus difficile pour le recteur de résister à l'effet de groupe, à la pression du milieu et aux pressions exercées par les pairs. En fait, l'entente spécifie que le recteur doit agir en tant que président d'assemblée du conseil de planification académique et doit seulement avec l'assentiment de ce dernier faire des recommandations reliées aux questions académiques au conseil des gouverneurs. (CAUT et al, 1998) Cette disposition favorise une culture du consensus et, si le veut bien le recteur, un processus délibératif. L'entente spécifie aussi que l'exercice de planification devra être accompli pendant les cinq premières années sans la participation d'étudiants et d'employés non enseignants. (CAUT et al, 1998) Cela est cohérent avec ce qui est observé dans le document du profil de TechBC rédigé en mars 2000. (Voir TechBC 2002 dans l'appendice A) Malgré cet aspect moins démocratique, TechBC développera à l'interne une culture non hiérarchique et non bureaucratique (TechBC, 2000b) et choisira une orientation qui favorise « les approches en équipe intégrées » (TechBC, 2000c) dans la prise de décision. Animée par le succès et les résultats, (TechBC, 2000b) TechBC minimisera l'importance de la gestion axée sur les résultats, orientation gestionnaire prônée par le gouvernement.

De plus, il faut préciser que la participation au conseil des gouverneurs a été allégée de façon telle qu'il se détourne structurellement d'une concertation « plus étroite » avec le monde des affaires et les entreprises, à l'inverse de ce qu'appelait la loi. Dans cette optique, les premiers cinq ans de la planification qu'évoque l'entente témoignent d'un sous-entendu de la part de la collectivité universitaire qui favorise au préalable la création d'une forte

capacité interne en recherche, enseignement et innovation et le développement de son champ d'action, soit à bien ancrer le personnel et les activités universitaires essentiels avant d'engager plus activement la collectivité locale. Cet engagement plus étroit avec le monde des affaires prendra forme chez TechBC non pas au sein du conseil des gouverneurs au cours de ses premiers pas, mais plutôt au cœur du conseil de la direction de TechBC Corp. (Voir TechBC 2000 dans l'appendice A) créé un an ou deux après la dotation du vice-recteur responsable des Affaires extérieures et de la recherche. À l'inverse du conseil des gouverneurs de TechBC, les directeurs du conseil de direction de TechBC Corp. n'ont pas été nommés par le gouvernement. Tout comme le Centre Harbour face à SFU, TechBC Corp. se développe sur une base d'autonomie face à TechBC. Bref, l'entente entre TechBC, la CAPUC et l'ACCPU dépend d'une part de la bonne volonté du recteur et du conseil des gouverneurs, et d'autre part du pouvoir de décision en matière de nomination de professeurs agrégés confié institutionnellement, quoiqu'informellement, à l'attaché d'expérience.

Au niveau de la capacité de réalisation, en situation de démarrage et d'incertitude financière, l'établissement universitaire cherche comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant à se doter en permanence de capacités intellectuelles et à mettre sur pied les domaines d'activité essentiels à la réalisation de son mandat et de ses programmes universitaires uniques en leur genre. Elle cherchera aussi, depuis que les technologies de l'éducation ont été placées au premier plan des stratégies, à se doter de capacités didactiques, techniques et technologiques qui lui permettront de réaliser un enseignement dispensé à la fois en face-à-face et en ligne, de qualité supérieure et en mesure de s'ajuster à une économie de l'information en mutation accélérée. En fait, le ministère veut obtenir du Conseil du trésor de nouveaux fonds pour le fonctionnement de l'établissement. Depuis le 13 juillet 1994 lorsque la création d'un institut convertissable en université a été sanctionnée par le Conseil du trésor sans engagement de sa part à quelconques immobilisations, (Office of the Premier, 1994) année après année, la capacité institutionnelle de l'établissement dépendra du processus d'approbation du budget annuel de fonctionnement du gouvernement et des demandes du ministère pour des fonds de fonctionnement nouveaux et pour des fonds réservés aux investissements en immobilier. (MAETT, 1998, 1999a, 2000) Même si le projet de loi sera adopté à l'Assemblée législative, le projet institutionnel ne réussira à s'ancrer ni

politiquement ni financièrement. Comme la capacité institutionnelle de TechBC aura été hypothéquée depuis les origines du projet universitaire en 1989, sa capacité d'autonomie, sa capacité entrepreneuriale et sa capacité d'adaptation resteront illusoires en dépit de sa capacité d'innovation dans l'enseignement assisté par les technologies de l'information et des communications.

En somme, l'orientation dirigiste visée par la loi laissera place avec le boycott et les négociations avec différents acteurs du champ universitaire à une orientation politiquement plus libérale. À défaut de fonds statutaires, l'établissement ne pourra jamais jouir de la même autonomie que les autres universités de recherche. L'Université technique veut rejoindre le rang des universités de recherche et satisfaire les attentes minimales de la collectivité universitaire pour y arriver. Tout comme le financement non statutaire que met le ministère à la disposition de l'établissement pour son lancement et son fonctionnement, les politiques d'ordre académique adoptées par le conseil ne peuvent sans l'approbation du ministère sortir du domaine des politiques intérimaires. (TechBC, 1999a) À cet effet, comme l'indique la citation du début de section, les politiques reliées à la nomination chez TechBC présentent aussi un caractère intérimaire et représentent un enjeu de première importance pour l'ordre universitaire établi. (CUFA/BC, 1997; Savage, 1997) N'étant pas exactement sur la même longueur d'onde que les associations de professeurs d'université, la collectivité universitaire de TechBC trouve dans la convention négociée son juste milieu et poursuit son projet sans créer trop de remous sur les points soulevés par l'ACPPU et la CAPUC. Elle choisit de ne pas tirer parti des possibilités ouvertes qu'offrent les associations. Elle rejoint ainsi quelque part au milieu l'idée de l'université des marchés que s'était faite le gouvernement au départ. Ni le ministère ni l'université ne réussiront à affranchir l'établissement de son carcan d'incertitude et de continuité, et peut-être de façon paradoxale et à plus forte raison après la décision d'impliquer TechBC dans une entente tripartite avec la société d'État pour la construction de son espace soi-disant permanent. (MAETT, 2001)

5.3 Les choix éducatifs

« UNE UNIVERSITÉ INNOVANTE - TechBC développera et dispensera des programmes [autant] de 2^e et 3^e cycles... [que] de 1^{er} cycle qui renvoient le reflet de la société en réseaux. Les programmes éducatifs sélectionnés chez TechBC viendront s'ajouter et compléter les programmes déjà en place dans le système d'enseignement postsecondaire

de la région... Les étudiants utiliseront des technologies de pointe et obtiendront les compétences d'apprentissage qui leur permettront, en tant que diplômés, de fonctionner et de s'adapter efficacement dans le monde du travail du 21^e siècle. TechBC s'efforcera de créer un « réseau d'apprentissage », qui améliore l'accès, la fréquentation, les processus éducatifs et le développement des compétences et des connaissances dans un contexte d'apprentissage tout le long de la vie et dans un milieu axé sur la technologie... Les applications multimédias et l'Internet favorisent de plus en plus l'apprentissage à des endroits pratiques, sur le campus, au travail, à la maison et dans les centres régionaux d'apprentissage. Des étudiants et enseignants de partout autour du monde feront partie de la communauté de TechBC. Par conséquent, les étudiants pourront autant avoir accès à de nombreux services en ligne, tels que bibliothèques virtuelles et services de soutien aux étudiants, qu'ils pourront poursuivre leurs études dans les installations traditionnelles d'un campus moderne. » (TechBC, 1998f)

Cet extrait tiré de données issues du site web de TechBC et archivées en janvier 1998 annonce la direction générale que prendra l'Université technique après que cette dernière ait finalisé le recrutement de ses vice-recteurs et juste avant qu'elle n'ait conclu l'entente du 19 mars avec les associations des professeurs d'université. Les finalités de l'université ayant été fixées à la fois dans son énoncé de mission « et » dans son cadre législatif orientent déjà les choix éducatifs. Au lieu de prendre place dans un champ entre espaces déjà occupés que le ministère comptait jadis élargir pour accélérer la diplomation universitaire grâce à diverses mesures axées sur les résultats, l'Université technique prend sa place dans un champ de spécialisation qui s'ouvre avec le développement des technologies à de nouvelles possibilités et qui favorise simultanément l'activité scientifique dans le champ de l'enseignement et des technologies de l'éducation. Paradoxalement, TechBC ne se prêtera pas à la formation et au perfectionnement de professionnels dans le domaine de la formation et de l'enseignement dans sa programmation. En reprenant les sous-dimensions du tableau 3.1, cette sous-section discute des choix éducatifs proposés principalement dans le plan éducatif de TechBC libéré le 30 novembre 1998 au niveau (1) de l'accès, (2) de la programmation et (3) des approches éducatives et pédagogiques. Les questions de diplôme, de qualification et d'accréditation seront sommairement revues ou discutées sous le volet de l'accès.

En ce qui a trait à l'enjeu de l'accès, comme nous l'avons vu plutôt, après l'adoption du projet de loi et suite au boycott, une approche plus autonome, misant plutôt sur la qualité des enseignants, de l'enseignement et des diplômes universitaires décernés, est négociée et vient simultanément en renfort au resserrement des possibilités de diplomation et de qualification dont témoigne l'énoncé de mission de TechBC. Parallèlement, pour ce qui est

de son plan éducatif, TechBC reste plutôt générale sur le plan des diverses stratégies d'égalisation des chances ou d'augmentation de l'accès. Son propos se concentre plutôt sur les nouveaux moyens à potentiel jugé illimité que la société de l'information viendrait à mettre en place.

« Nous interprétons l'accessibilité comme l'offre de possibilités accrues d'apprentissage à un plus grand nombre d'apprenants. Cela sera accompli grâce à la dispensation souple de programmes, grâce à l'utilisation des dernières technologies de l'éducation qui favorisent l'apprentissage hors campus,... grâce à l'emplacement de l'université au centre [de mise en commun des services à]... Surrey, [grâce à son campus] virtuel qui offrira aux étudiants [l'accès en ligne aux instructeurs et] à une collectivité d'apprentissage en réseau..., [grâce à son campus physique qui permettra de] préserver le contact humain de première nécessité pour la collectivité de l'apprentissage intégré, [et grâce aux ententes portant sur l'accès] aux ressources documentaires, aux équipements et aux programmes d'autres universités. » (APWC, 1998b, pp. 5, 15, 27, 31, 36, 49 & 61)

En d'autres mots, TechBC vise à étendre son offre bien au delà des tranches généralement sous-représentées à l'université, à toute la collectivité virtuelle mondiale qui prend exponentiellement de l'ampleur à l'époque. Pour TechBC, l'accès élargi se réalisera par les infrastructures physiques et numériques et par les ressources en ligne (TechBC, 1997a, 2000b) qui rejoignent les apprenants et le reste de la collectivité branchés sur son réseau.

Autrement, les grandes questions d'accès et d'égalité sont tout simplement remises à plus tard.

« Dans quelques années, une fois que les programmes de premier cycle seront en place, la possibilité d'obtenir des certificats sera offerte aux étudiants... Dans plusieurs années, TechBC a l'intention d'élargir l'accès grâce à la mise en œuvre d'un programme aux diplômés du secondaire qui ne remplissent pas les exigences d'admission... Au fur et à mesure que nos programmes se développeront, nous chercherons à satisfaire aux exigences d'accréditation en génie et... en éducation coopérative... [N]ous chercherons en temps et lieu à obtenir l'accréditation dans certains champs de concentration rattachés aux programmes de Technologie de l'information. » (APWC, 1998b, pp. 20, 23, 34 & 36)

En premier lieu, du point de vue de l'accès aux attestations, l'étudiant qui s'est engagé chez TechBC sur la voie de l'apprentissage tout le long de la vie pourra se perfectionner n'importe quand et n'importe où et avoir accès à la formation d'appoint et au savoir qu'offrira l'université à l'avenir, une fois sa programmation régulière terminée. Les

diplômés dans le monde du travail seront en mesure de s'adapter grâce au cyberapprentissage. En d'autres mots, pour s'inscrire à la formation continue et avoir accès aux certificats, l'étudiant devra implicitement avoir obtenu un diplôme universitaire. Les certificats ne seraient pas offerts autrement, sauf ceux qui pourraient l'être dans le cadre de la formation en entreprise et des services d'extension. (de Wit, 2000) En deuxième lieu, du point de vue des qualifications nécessaires à l'admission, TechBC remet la question de la transition des diplômés issus de programmes de formation au secondaire n'ayant pas les prérequis nécessaires à plus tard et passe sous silence la question de transition des instituts et des collèges communautaires. En troisième lieu, l'accréditation externe de ses programmes de génie¹⁰ est aussi reportée à plus tard. À cet effet, l'Université technique s'éloigne du modèle de la polytechnique (CMEC, 2011) et se positionne résolument en tant qu'université autonome et se dégage simultanément au niveau de la structure des diplômes des secteurs non universitaires.

Bref, le choix de TechBC est d'instituer les programmes réguliers et classiques des universités, éventuellement, les programmes de grade, et d'envisager la création des autres programmes qui rejoignent des étudiants non traditionnels dans un second temps.

Au niveau de la programmation, « [a]u départ, des diplômes de premier cycle en sciences appliquées seront offerts par voie de trois filières se concentrant sur les arts interactifs, sur la gestion et la technologie et sur la technologie de l'information. » (APWC, 1998b, p. 1) Les filières ne mèneront, à ce stade-ci du développement de l'université, qu'au baccalauréat et à la maîtrise en sciences appliquées. Néanmoins, en dépit de l'activité

¹⁰ Un an après le dépôt du travail initial de programmation (1998), le vice-recteur de la Recherche et des affaires extérieures à TechBC siégera au comité de l'Ordre professionnel des ingénieurs et des géoscientifiques de la Colombie-Britannique (APEGBC) chargé de développer le mandat d'une nouvelle division qui veillerait sur le génie logiciel, un domaine émergent en informatique convoitant le statut de génie. (APEGBC, 1999a) Cette division assumerait la responsabilité du développement et du maintien de normes de pratique et de professionnalisme élevées dans la discipline. (APEGBC, 1999b) L'acteur de TechBC dépose un aperçu général du programme d'enseignement pour la nouvelle discipline. Cette initiative de l'APEGBC aura apparemment suscité une controverse au sein de l'Ordre. (APEGBC, 2000) Ainsi, il était convenable, lors du dépôt des programmes pédagogiques en 1998, de remettre à plus tard l'accréditation externe de ses programmes de génie puisqu'ils s'orientaient uniquement vers l'informatique et puisque les débats sur l'institutionnalisation du génie logiciel en Colombie-Britannique n'avaient pas encore franchi le stade de la préinstitutionnalisation.

scientifique dans le domaine et dans le champ des technologies de l'éducation, TechBC saute tout à fait le programme des sciences de l'éducation. (Voir Appendice B) Alors que la consultation avec les divers secteurs professionnels d'enseignement se fait implicitement à même le conseil des gouverneurs de l'université sans résultats concrets, le travail initial de la programmation remet à plus tard toute consultation avec les organes externes d'accréditation professionnelle (Voir Appendice A). Elle tiendra à l'écart tout programme de perfectionnement professionnel en dehors du domaine de l'informatique, tels les soins infirmiers et la construction. (Office of the Premier, 1994; CANARIE, 1998) Ainsi, de manière quasi inconséquente, TechBC s'identifie au canon de « l'apprentissage distribué », un référent intellectuel de rechange à « l'éducation à distance...[qui] s'applique à tout système dans lequel l'instructeur/les instructeurs et les étudiants sont répartis géographiquement sur plusieurs sites. » (IPC, 1996, p. A.VIII:1) Avec l'absence de programme en sciences de l'éducation et de programmes professionnels en dehors de l'informatique, un découplage avec l'enseignement en tant que domaine professionnel et avec les éducateurs dans différents domaines en tant que clientèles potentielles se manifeste chez TechBC et vient limiter sa capacité de rayonnement.

Au niveau des approches éducatives et pédagogiques, TechBC adopte une structure échafaudée de cours micromodulaires, tous d'une durée de cinq semaines. (APWC, 1998a; TechBC, 1999b, 1999c, 1999d) Cette structure viendrait favoriser des entrées et sorties plus souples en mode d'éducation coopérative et favoriser l'apprentissage à son propre rythme pour les diplômés qui désirent se mettre à jour. Toutefois, en cheminement continu, cette structure micromodulaire compromet la capacité d'étude des apprenants puisque les examens et la remise des travaux arrivent simultanément pour tous les cours, trois fois le trimestre et à la dernière semaine du module au bout des cinq semaines d'enseignement. (Trueman, 2005) En temps de mise au point des modules d'enseignement, TechBC s'appuie sur les « cercles de qualité » (Belfer et Wakkary, 2002; Leacock et al, 2001) pour assurer la qualité du matériel dispensé en ligne tout en tenant bien compte de la liberté universitaire en tension. (TechBC, 1998a) Plus généralement, TechBC s'engage dans la voie des approches assistées par ordinateur, invoque « le principe de la souplesse » (*flexibility*) et « le principe d'extensibilité » (*scalability*), (APWC, 1998b; Bates, 1997; Belfer et Wakkary,

2002; Leacock et al, 2001; Nesbit, 2000) et met en valeur la capacité d'adaptation, la transférabilité des savoirs, la hiérarchisation des compétences, l'extension des services, l'application à grande échelle, les économies d'échelles (réalisables qu'à court terme pour ce qui est des savoirs de pointe) et la réduction éventuelle de la dépendance de l'université vis-à-vis des fonds publics. Pour l'Université technique, compte tenu des mutations en accéléré du marché, de l'éphémérité des savoirs dans les « champs technologiques en évolution rapide » (TechBC, 2000b, p. 2) et du choix de programmes branchés uniquement sur l'économie de l'information, les temps alloués à la mise au point du matériel pédagogique sont des plus critiques (Leacock et al, 2001) dans un domaine de fine pointe où les savoirs sont périmés et recyclés à très court terme. Dépendant lourdement des ressources et des compétences internes, l'activité didactique s'engage dans la voie des écluses dont les opérations d'assurance qualité viennent sans stratégie axée sur la reproduction des savoirs moins éphémères à limiter au bout de la ligne tant la capacité de l'université à récolter des fonds publics liés à la fréquentation que la capacité à générer d'autres revenus liés aux services d'extension à la collectivité et à la production de nouvelles connaissances. Le processus didactique en œuvre rivalise les missions essentielles de l'université.

Bref, alors que les choix que fera TechBC placent les innovations en matière d'égalisation et d'équité et le perfectionnement des professionnels de l'enseignement et d'autres champs appliqués non informatiques hors de son axe principal, son choix qui privilégie les technologies de l'éducation et les options numériques d'apprentissage l'engage dans un mode de programmation et d'assurance de la qualité qui risque de ne pas suffire aux mutations accélérées de l'économie de l'information et de ne pouvoir enfin favoriser son développement à long terme. TechBC limite aussi considérablement sa capacité de rejoindre les étudiants non traditionnels de la Colombie-Britannique, qui font l'objet de l'opérationnalisation dans sa loi constitutive, et se concentre spécifiquement sur la formation continue de diplômés universitaires dans les domaines des hautes technologies de l'information. Elle laisserait les nouveaux collèges universitaires en voie de conversion en universités s'occuper des autres besoins de la province dans les champs appliqués, technologiques et professionnels connexes tout en faisant la démonstration de ce qui peut être fait dans le domaine de l'éducation permanente et des sources de revenus de rechange qui s'y

rattachent. Elle rejoint donc à un point intermédiaire l'objectif du gouvernement en servant d'exemple dans un quasi-marché de l'enseignement technique et professionnel. Quoique plus technologiques qu'humanistes, les choix éducatifs de TechBC se partagent entre l'université libérale et l'idéal type plus utilitariste des universités professionnelles avec une orientation nettement scientifique dans la conception et la mise à l'épreuve d'approches didactiques dans l'enseignement de programmes exclusivement branchés sur une économie de l'information en pleine effervescence. N'ayant pas encore fait tout à fait leur preuve, les approches n'étant mises partiellement en démonstration qu'en 1999 ne peuvent encore servir à un rayonnement systématique dans (la pratique de) l'enseignement. Malheureusement, le sentier plutôt étroit des apprentissages distribués à l'appui d'une initiative branchée uniquement sur l'économie de l'information risque, d'après le travail scientifique produit par TechBC, tout simplement d'être insoutenable.

5.4 Les relations interétablissement

« Le projet de loi 30 en tant que moyen d'action législative a été manifestement conçu pour ériger en apparence la façade d'une véritable université alors que le pouvoir [de décision] sur toute question académique ou toute autre question est placé en fiducie entre les mains du conseil des gouverneurs, et par délégation des pouvoirs, [entre les mains] du recteur. Les dispositions du projet de loi ne sont pas seulement hostiles au principe de gouvernance partagée, mais elles constituent l'antithèse du principe de la liberté intellectuelle. » (CAUT et CUFA/BC, 1997)

Le commentaire sur le projet de loi 30 (1997) ci-dessus fait intervenir la gouvernance partagée et la liberté intellectuelle en tant que principes fondamentaux auxquels s'engagent et par lesquels se lient les universités. D'après les directeurs de l'ACPPU et de la CAPUC, la conception juridique du projet universitaire l'aurait institutionnellement délié de sa souche. Dans cette optique, malgré l'inadmissibilité de la loi, l'entente du 19 mars 1998 discutée précédemment tente de rétablir légitimement les liens institutionnels perdus de manière à couvrir au moins la phase initiale de planification de programmes chez TechBC. Du point de vue des rapports entre universités, cet épisode de grands remous aura pour effet de délier TechBC d'une position plus utilitaire que scientifique, de collaborations plus étroites avec la collectivité non universitaire, et d'activités d'articulation structurantes et non convoitées pendant au moins les 5 premières années de son développement. Plus généralement, en

suivant les sous-dimensions du tableau 3.1, cette section discute du positionnement de TechBC, de la coopération et de l'articulation.

Au niveau du positionnement, en l'an 2000, TechBC définit son créneau et se place dans l'enseignement supérieur en tant qu'université spécialisée avec une mission très spécifique définie comme suit:

« TechBC est non pas une université à gamme complète de services [et ni une université polyvalente et intégrée], mais [elle est] plutôt une institution unique et spécialisée qui offre des programmes ciblés [conçus] pour satisfaire aux besoins et orientations futures des industries axées sur le savoir... Le premier Centre de recherches se concentre sur le commerce électronique et la création de grappes de recherches (qui pourraient être convertis en Centres) et comprend: les arts et le design interactifs, les multimédias numériques, les pratiques informatiques des collectivités, les politiques en technologies de l'éducation et les jeux électroniques... » (TechBC, 2000b, pp. 1-2)

Ainsi, TechBC se positionne en tant qu'institution « unique » qui cherche à satisfaire aux besoins des industries axées sur le savoir. Du point de vue de l'enseignement, elle restreint son champ d'action à « la politique » des technologies de l'éducation sans en avoir pour autant un champ de spécialisation dans sa programmation éducative. À cet effet, elle fait la promotion de « l'université d'entreprise en ligne » (TechBC, 2000a) dans ses services d'extension à la collectivité. TechBC souhaite vendre son expertise spécialisée au monde du commerce et des services en ligne. Son positionnement qui met sur le podium les industries axées sur le savoir l'isole du gouvernement et des sociétés d'État en tant que clientèles potentielles dans le domaine. On remarque qu'une séparation de l'État est politiquement en œuvre, comme on peut s'attendre des universités classiques. La même chose vaut au niveau des liens avec les établissements postsecondaires non universitaires. Sans programme professionnel en sciences de l'éducation, un fossé se creuse entre les secteurs non universitaires de l'enseignement et TechBC.

Au niveau de la coopération entre établissements, le conseil provisoire de la planification de l'université technique (1995-1996) comprend un attaché du ministère et les doyens de UBC et de SFU ainsi que les directeurs généraux de BCIT, du Collège universitaire Fraser Valley et du Collège universitaire Kwantlen et la présidente du conseil des gouverneurs de Kwantlen. Entre autres, il est question dans le document de mettre en évidence comment les programmes des collèges pourront s'intégrer par extension à la

verticale et à l'horizontale à ceux de TechBC. (IPC, 1996) Néanmoins, l'Agence de l'apprentissage libre et le Collège Douglas n'y figurent pas. Après libération du rapport du conseil provisoire le 6 juin 1996 (IPC, 1996) et après la nomination des officiers au conseil provisoire de gouverne le 10 octobre 1996, (TechBC, 1996c) le site Web de TechBC intitulé « Liens utiles » indique déjà que la coopération avec les collèges de la vallée ne trouve plus son utilité : les collèges n'y figurent pas alors qu'y figurent BCIT, l'Agence de l'apprentissage libre et les universités de recherche, à l'exception de RRU. (TechBC, 1997d) C'est en 1996 que le recteur de TechBC, tout comme celui de la RRU, s'est joint au Conseil des recteurs d'université de la Colombie-Britannique (CRUC-TUPC). (TUPC, 2000) En 1998, le site Web « Liens utiles » ne comporte plus BCIT, mais comprendra RRU. (TechBC, 1998g) Bref, il y a ainsi une certaine rupture avec les collèges et un rapprochement avec les universités de recherche dès 1996, et il y aura par la suite un éloignement progressif de BCIT. Cette distanciation des collèges et des instituts introduit une incohérence au sein du conseil des gouverneurs avec la présence maintenue du gouverneur représentant les intérêts de l'ADÉCI, quoiqu'il défendait aussi dans cette affaire les intérêts de Kwantlen qui aurait tenté avant la fusion de TechBC et SFU d'établir un Service d'éducation permanente. (Surrey Campus Planning, 2003a, p.4)

Au niveau de l'articulation, selon le plan éducatif de TechBC daté du 30 novembre 1998, le travail de planification de programmes et le travail d'examen de programmes proposés en comité chez TechBC réussirent à recruter des professeurs d'université œuvrant à UBC, SFU, UVic, Waterloo et à USC et des enseignants de l'Institut Emily Carr sans toutefois laisser participer des enseignants des collèges et des collèges universitaires. (APWC, 1998b) Il s'agit là d'un travail de consultation sans mesures de responsabilisation. L'exclusion d'enseignants rattachés aux collèges communautaires et universitaires signifie qu'on ne se préoccupe pas dans la programmation, à ce stade-ci, du transfert de crédits provenant des collèges et/ou de la programmation en œuvre ou en développement à ces établissements. (Voir annexe A) En fait, les questions reliées à l'articulation passent au dernier rang des priorités, et on évite pour le moment d'approcher les autres établissements aux fins d'établir des ententes de transfert de crédits en bloc. (Soles, 2001) Tant bien que mal,

TechBC fait ce qu'elle peut pour établir sa réputation en tant qu'université de recherche autonome avant tout.

Dans ce contexte en pleine évolution, les entrepreneurs institutionnels impliqués dans le travail collectif de la conception ont convenu, peut-être à l'insu de l'attaché ministériel, à un développement de programmes de premier cycle mutuellement exclusifs. En se faisant, ils réussissent à contenir une extension à la verticale possiblement démesurée de programmes collégiaux terminaux. Dans le travail de mise en œuvre, les entrepreneurs institutionnels entretiennent comme convenu un cloisonnement entre l'université de recherche et les collèges universitaires et font prévaloir un modèle dans le milieu axé sur la concurrence, sur les rivalités concurrentielle et mimétique, plutôt que sur la convergence et la collaboration étroite entre les deux secteurs. Le projet de démonstration servirait de modèle à concurrencer ou à simuler tant pour les universités de recherche que pour les collèges universitaires et les instituts provinciaux en voie d'être convertis en universités. Parmi les acteurs chez TechBC, on compte les membres de la haute direction, le personnel chercheur et enseignant, le registraire et les membres du conseil des gouverneurs. Ensemble, ils défavorisent l'expression de certains traits lourds retrouvés dans les universités et des mesures de responsabilisation et d'articulation préconisées par le gouvernement et favorisent plus généralement l'avancement du champ (pédagogique et didactique) des technologies de l'éducation.

En somme, les débats et négociations en cours au début de la création de TechBC ont modifié le projet d'université sur plusieurs dimensions. TechBC témoigne au niveau des relations interétablissement d'un net retrait d'un positionnement strictement utilitariste et des priorités d'établir des liens étroits de coopération et d'articulation avec les établissements non universitaires qu'a préconisé le ministère jadis dans ces politiques et dans la loi 30 (1997). Son positionnement en tant qu'institution unique qui a été adopté au cours de l'exercice de la conception et l'axe de l'autonomie tel que le font valoir l'ACPPU et la CAPUC pour la phase initiale de la planification de programmes viennent en quelque sorte légitimer les choix que fait TechBC à ce niveau. Dans cette optique, la présence de TechBC est cruciale dans un quasi-marché des enseignements techniques et dans un cadre de concurrence que se livreraient principalement les collèges universitaires en voie de conversion en universités. La participation du gouverneur représentant les intérêts de l'ADÉCI et de Kwantlen servirait, le

moins que l'on puisse dire, à entretenir cette concurrence et à satisfaire à l'objectif du gouvernement d'élargir les sources de revenus du secteur grâce à l'éducation permanente tout en favorisant un renouvellement continu de la base industrielle de la Colombie-Britannique dans son ensemble. La réalisation de TechBC rejoindrait dans un quasi-marché et dans la concurrence l'objectif du gouvernement. Enfin, la loi constitutive de TechBC servirait de modèle aux collèges universitaires et instituts en Colombie-Britannique qui cherchent à se convertir en universités en établissant des précisions qui ne sont pas étrangères à ceux-ci. Bref, en tant qu'université des marchés, TechBC agit dans une transformation plus graduelle des collèges et des instituts que celle des *Polytechnics* au Royaume-Uni.

5.5 Conclusion

Tout bien pesé, le projet effectif de TechBC après de multiples négociations et tractations se détache du projet envisagé au départ sans retrancher les objectifs et l'atteinte de résultats escomptés du gouvernement, lesquels pourraient être obtenus à plus longue échéance à l'aide du modèle que propose TechBC. Pour récapituler, nous proposons de reprendre les principaux constats du chapitre et de terminer l'analyse des aléas de la mise en œuvre avec le tableau 5.1 qui compare les éléments du projet effectif à ceux du projet envisagé au départ.

Plus généralement, du point de vue des finalités, le projet effectif de TechBC s'oriente vers un enseignement de calibre universitaire, technologiquement sophistiqué et qui se veut de qualité supérieure. À l'appui de cet enseignement que l'on veut en amélioration continue, la recherche est axée sur les technologies de l'éducation et doit favoriser la production de nouveaux modes d'enseignement et le contrôle de qualité du matériel en ligne. Sur le plan de l'innovation et de l'extension de ses services à la collectivité, TechBC s'oriente vers l'élaboration de stratégies de mise en œuvre des enseignements distribués, vers les diplômés universitaires ayant besoin d'apprentissage d'appoint tout le long de la vie active et vers les entreprises en ligne qui embauchent ces diplômés. En somme, TechBC élabore un projet de démonstration et étend ses services non seulement aux entreprises du savoir qui s'informatisent, mais aussi aux établissements d'enseignement professionnel qui désirent étendre de façon analogue leurs services et contribuer selon leur mandat au relèvement continu de la base industrielle de la province.

Pour atteindre cet objectif, du point de vue des moyens organisationnels, TechBC se fait parrainer par un universitaire de bonne réputation, s'engage dans des modalités d'action en réseau et non bureaucratique et, faute de fonds statutaires, fait preuve de courage et d'originalité dans la recherche de partenaires pour financer son fonctionnement. Quant aux choix éducatifs, le modèle de TechBC repose sur les principes de qualité et d'accès technologique, déploie trois programmes qui retiennent intuitivement ces principes (génie en informatique, arts interactifs, gestion de la technologie) et fait appel à une approche universitaire et scientifique qui privilégie la didactique et l'autorégulation (cercles de qualité) dans le développement de curriculum en ligne et la modularisation et l'échafaudage dans le choix des savoirs à enseigner. TechBC ménage aussi les relations interétablissement pour le moment comme les acteurs centraux l'avaient convenu à la fin de la phase de la préinstitutionnalisation.

Tableau 5.1 TechBC au départ et après les tractations et les négociations

Dimensions	Sous-dimensions	Le projet envisagé au départ	Le projet effectif après négociations et tractations
Les finalités de l'université	Enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Éducation permanente de calibre élevé étendue aux 2^e et 3^e cycles Au maintien de la base industrielle 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement universitaire technologiquement sophistiqué et de qualité supérieure
	Recherche	<ul style="list-style-type: none"> Axée sur la croissance économique Production des connaissances en mode 2, mais pas en mode 1 Nouveaux débouchés qualifiants, diplômants, professionnels et technologiques 	<ul style="list-style-type: none"> Recherche-action axée autour des technologies de l'éducation Production de nouveaux modes d'enseignement et de contrôle qualité du matériel en ligne Axée sur les intérêts des chercheurs
	Innovation	<ul style="list-style-type: none"> Dissémination de didactiques scientifiquement améliorées et de savoirs nouveaux dans l'économie Création de domaines/ordres professionnels nouveaux 	<ul style="list-style-type: none"> « Stratégies » en matière d'enseignements distribués Enseignements d'appoint Université des entreprises en ligne Autres percées technologiques
Les moyens organisationnels	Les affaires universitaires	<ul style="list-style-type: none"> Orientation dirigiste, contractuelle et performative Gouvernance, pouvoirs du sénat et veto délégués juridiquement au conseil des gouverneurs Modalités polycentriques d'action régionale et provinciale 	<ul style="list-style-type: none"> Orientation non subordonnée, non hétérocentrique et réformatrice Modalité de parrainage académique Modalités de gouvernance partagée déléguées (et rétractables) Modalités d'action en réseaux non bureaucratiques
	La concertation	<ul style="list-style-type: none"> Processus axial, consultatif, non délibératif 	<ul style="list-style-type: none"> Processus transversaux en comités Cercles de qualité (didactique)
	La capacité de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> Capacité de recruter et d'établir des liens de collaboration En faire plus avec moins Financements non statutaires et vérification du rendement 	<ul style="list-style-type: none"> Capacité de démonstration et de développement endogène Coût de développement élevé pour un coût plus faible de diffusion Financements opportuns
Choix éducatifs	L'accès	<ul style="list-style-type: none"> Étendu aux apprenants tout le long de la vie indépendamment de leurs parcours éducatifs/professionnels et sur une base des compétences démontrables 	<ul style="list-style-type: none"> Étendu à ceux qui satisfont aux exigences et aux entreprises du savoir Accès technologique à la connaissance sans idéal égalitaire
	La programmation	<ul style="list-style-type: none"> Programmes qualifiants et diplômants au 1^{er} cycle et aux cycles supérieurs Champs appliqués, technologiques et professionnels connexes 	<ul style="list-style-type: none"> Programmes hautement techno 3 filières en renfort à la recherche-action en cours Sciences et technologies de l'éducation : non enseignées
	Les approches éducatives et pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> Didactique/modularisée/axée sur les compétences Formation continue, formation qualifiante et diplômante, formation en alternance et formation en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> Scientifique/didactique/autorégulée/modularisée/échaudée Apprentissages assistés par les technologies de l'éducation, mais pas uniquement en ligne au 1^{er} cycle Formation de chercheurs
	L'accréditation/les qualifications/les diplômes	<ul style="list-style-type: none"> Gamme complète d'attestations et de diplômes Reconnaissance des acquis souple 	<ul style="list-style-type: none"> Diplômes universitaires reconnus dans le milieu

CHAPITRE VI

LA FUSION

« Le Conseil des recteurs est préoccupé par le comportement mimétique [de l'État] en Colombie-Britannique qui ne se distingue guère de celui de l'Alberta, où le gouvernement est en train de restructurer radicalement la Loi sur les universités. La prise de position générale du Conseil est d'opposer tout changement de grande importance et [simultanément] de faire valoir la longue tradition sur laquelle repose la Loi sur les universités et qui à la fois a permis l'autonomie et la bonne gouvernance des universités... En ce qui a trait à... la reddition de comptes axée sur les résultats, le Conseil... se prononce généralement contre tout processus qui... met en valeur la mesure du rendement et qui ne prend pas congé d'un financement axé sur le potentiel [des investissements] et d'autres moyens de contrôle... Quant aux partenariats interuniversitaires et aux initiatives qui permettent de consolider le système, la Colombie-Britannique enregistre déjà bon nombre de consortiums et de partenariats entre institutions bien réussis et le Conseil prend position que les universités ne sont pas contre ces incitations en principe, quoique le Conseil s'oppose [simultanément] à des partenariats fondés sur l'économie et sur l'intégration des systèmes... En général... le Conseil s'oppose à toute intrusion dans le champ de l'autonomie des universités de la part d'un État qui chercherait à définir à leur place les priorités en matière de planification académique. » (The Senate of Simon Fraser University, 2003b)

Cet extrait du discours du président du sénat de SFU coïncide avec la diffusion en septembre 2003 du rapport du Conseil des recteurs intitulé « Mandats, rôles et responsabilités dans le système d'éducation postsecondaire en Colombie-Britannique : un document de consultation, » (TUPC, 2003) qui répond au travail du ministère sur le sujet en juin 2003. Cet extrait témoigne d'une position pondérée et solidaire parmi les universitaires sur le programme ministériel de responsabilisation des universités. Il exprime une réflexion sur les orientations du ministère et touche simultanément l'axe principal sur lequel ont été élaborés le projet de TechBC en 1995 et son projet législatif en 1997, c'est-à-dire l'économie des coûts, les partenariats entre établissements et l'intégration des secteurs de l'enseignement postsecondaire. Ces préoccupations n'animent ce discours que quelques mois après la première phase transitoire de la fusion de TechBC et SFU, qui s'est amorcée en février 2002

(MAETT, 2002) et qui s'est concrétisée en mai 2003 avec la décision du sénat de procéder selon les pratiques de SFU à l'embauche du personnel de TechBC. (The Senate of Simon Fraser University, 2003a) Quelques éléments du discours ont fait surface au cours de cette transition. Le présent chapitre vise à mieux comprendre la fusion en examinant (1) les évaluations du gouvernement avant la fusion, (2) la décision du gouvernement de ne plus soutenir la nouvelle université et de la fusionner, (3) le dénouement, et (4) la réorientation subséquente de l'enseignement supérieur en Colombie-Britannique.

6.1 Les évaluations gouvernementales et paragouvernementales

« Le fonctionnement de l'Université technique de la Colombie-Britannique dans sa forme actuelle n'est tout simplement pas possible. Depuis sa création en 1997, l'Université technique de la Colombie-Britannique a sans cesse manqué à son mandat initial et à ses objectifs de fréquentation, de coûts de fonctionnement et d'équipement, de financement et de partenariats avec l'industrie. Le gouvernement a augmenté le financement pour l'Université technique de la Colombie-Britannique à plusieurs reprises et a [aussi] ajusté à la baisse les cibles de fréquentation à plusieurs reprises. » (Legislative Assembly, 2002c, p. 3384)

Shirley Bond, ministre libérale responsable de l'enseignement supérieur depuis le 5 juin 2001 (Legislative Assembly, 2002a), fait état des points en litige qui ont servi à la prise de décision d'abandonner la mise en œuvre de TechBC par le gouvernement. Il faut se rappeler que les libéraux ont remporté tous les sièges à l'Assemblée législative sauf deux. Le gouvernement considère avoir la légitimité pour réaliser une redistribution des ressources, mettre en branle des fusions d'institutions et introduire une nouvelle ère dans l'enseignement en Colombie-Britannique. Le commentaire de la ministre Bond montre bien que le modèle d'université envisagé a de la difficulté à être mis en œuvre. Dès lors, il s'agit de savoir pourquoi on a cette vision et quels facteurs ont joué sur la mise en œuvre.

Quoique la citation ci-dessus fait allusion aux coûts de fonctionnement et d'équipement et aux partenariats avec l'industrie en tant qu'objectifs originaux qui ont pesé dans la décision de la ministre, la dernière phrase met en relief deux points de la plus haute importance pour le ministère: les cibles de fréquentation et le financement du projet. Plusieurs rapports pavent la voie à cette décision. Cette étude identifie trois évaluations qui ont été réalisées: (1) l'évaluation comparative de la capacité d'établir des liens, (2) les évaluations des risques et de la capacité de réaliser les objectifs à court terme, et (3)

l'évaluation des politiques d'enseignement supérieur qui ont conduit à la création de TechBC. On aurait ainsi compilé avec la venue du nouveau gouvernement les évaluations des politiques et des résultats provenant de TechBC et les raisons pour abandonner le projet.

6.1.1 Une évaluation comparative de la capacité d'établir des liens

« Le personnel de Tech BC a indiqué qu'ils ont eu un certain nombre de discussions politiques [«]intéressantes[»] au sein de l'université et avec le ministère, BCCAT et le Comité d'examen des programmes universitaires en ce qui concerne leur mandat et leur politique de transfert de crédits... Le défi pour Tech BC a été de réaliser l'équilibre entre le transfert et son mandat qui l'oblige en vertu de la loi à offrir des programmes d'études spécialisés dans les champs appliqués, technologiques et connexes professionnels contribuant au développement économique de la Colombie-Britannique. Avec un tel accent impérieux mis sur le développement économique, Tech BC a mis en œuvre des programmes d'études [«] uniques [»] en leur genre... [L]es collèges universitaires... ont également été appelés par le ministère... [à étendre l'offre d'enseignement à la verticale et à l'horizontale avec le développement] de nouveaux types de programmes d'études appliqués. Comme Tech BC, par conséquent, ils doivent... réaliser un [juste] équilibre entre la conception de programmes [«] uniques [et spécifiques] » et le désir d'être accessibles aux étudiants par voie de transfert [de crédits]... » (Soles, 2001, pp. 20-21)

C'est ainsi que le vice-président du Conseil des recteurs d'université de la Colombie-Britannique (TUPC, 2001) explique en 2001 le défi que représente TechBC dans le système d'enseignement supérieur du point de vue de son articulation. Le rapport juxtapose des dimensions stratégiques qui ont le potentiel de peser dans la balance d'un côté comme de l'autre : « l'unicité » par voie de programmes ultraspécialisés avec ses exigences spécifiques d'admission et « l'accessibilité » par voie de transfert de crédits d'un établissement à un autre. En juxtaposant en appendice les politiques de TechBC en matière d'admission d'étudiants par voie de transfert de crédits et une liste complète d'ententes d'articulation conclues entre RRU et d'autres établissements, le rapport laisse entendre que TechBC a fait pleinement peser la balance du côté de l'unicité et de l'ultraspécialisation ne concluant aucune entente avec d'autres établissements. Le premier témoignage suggère que TechBC a échappé aux attentes et résultats escomptés du ministère en matière d'articulation tandis que le deuxième témoignage indique que RRU a effectivement conclu « bon nombre d'ententes de transfert en bloc » (Soles, 2001, p. 20) depuis sa création en 1995. Plus précisément, le témoignage de TechBC indique qu'elle n'est accessible que par les voies conventionnelles d'admission et que tout candidat doit rencontrer les exigences minimales en mathématiques et en sciences au secondaire avant d'être admis. En d'autres mots, d'après ces observations

bien pesées, TechBC aurait délaissé depuis 1997 son mandat d'établir des liens avec d'autres établissements postsecondaires et se serait retrouvée prisonnière d'une approche trop originale, singulière et indépendante en dépit des indications du cadre législatif faisant le contrepoids à l'autonomie universitaire et au cloisonnement disciplinaire.

Au niveau des liens avec d'autres établissements postsecondaires, pour l'ancien fonctionnaire responsable du Département des universités, des collèges et des instituts au ministère, la question du passage des diplômés de BCIT (l'Institut de technologie de la Colombie-Britannique) à d'autres établissements tels que TechBC reste en suspens :

« L'enquête a toutefois fait sortir quelques situations où les attentes des étudiants n'ont pas été satisfaites... À titre d'exemple, 26% des étudiants de BCIT, plus de deux fois la moyenne du système, ont déclaré qu'ils ont été incapables de faire transférer en partie ou en totalité leurs crédits à une autre institution. Les attentes insatisfaites à l'égard de crédits transférés de la part d'étudiants dans plusieurs programmes spécialisés ont été également plus hautes que la moyenne. Dans bien des cas, ils ont admis que le programme [en question] n'avait pas été conçu pour le transfert. » (Soles, 2001, p. 22)

Ce commentaire confirme qu'il y avait une attente implicite du gouvernement à l'égard du transfert d'étudiants de BCIT à TechBC, mais que la loi fondatrice de cette dernière n'a pu opérationnaliser les principes d'accès et de transition, de fréquentation et de diplomation qui auraient favorisé les étudiants et diplômés des instituts, tels que BCIT. On peut en déduire que la rupture avec BCIT après la phase de la conception de TechBC a contribué à ce problème non résolu depuis la phase de conception de TechBC (1995-1996).

Au niveau de l'autonomie, le rapport fait état d'un revers de fortune chez TechBC par rapport aux dispositions de la Loi sur l'Université technique sur lesquelles on comptait pour limiter l'autonomie de l'université et réduire le cloisonnement s'exprimant plus typiquement parmi les universités de recherche:

« La Loi sur les universités englobant UBC, SFU et l'Université de Victoria édicte à l'article 48 des directives claires en déclarant que le ministre ne doit pas interférer avec "l'établissement des critères d'admission". Cette section apparaît également dans la Loi... sur l'Université Royal Roads et sur l'Université technique de la Colombie-Britannique. La loi confère le pouvoir de fixer les critères d'admission au Sénat pour les quatre premières universités établies en Colombie-Britannique alors que pour Royal Roads et l'Université technique ce pouvoir revient au recteur... [L]a pratique du gouvernement provincial a été de respecter l'autonomie des universités en matière de décisions sur les admissions... L'Université Royal Roads et l'Université technique de la Colombie-Britannique (Tech

BC) sont toutes les deux de nouvelles universités auxquelles ont été conférés des mandats distincts afin qu'elles n'aient pas le même cadre d'action que celui des autres universités. » (Soles, 2001, pp. 13 & 20)

Le discours vient confirmer que l'approche de TechBC en matière de gouvernance et de recrutement s'inscrit au cours de la phase initiale de planification de programmes dans une perspective de libéralisation en dépit de la loi: TechBC a repris les modes de gouvernance classiques. Son cadre d'action axé sur l'originalité, la singularité et la spécialisation lui aura permis du moins provisoirement de se développer de façon endogène et autonome alors que la loi selon l'analyste aurait dû favoriser chez TechBC un meilleur « équilibre entre l'unicité et la transférabilité. » (Soles, 2001, p. 30) Quoique l'enjeu de la transférabilité a pris du recul depuis 1995 tant au niveau des préoccupations politiques provinciales qu'à l'internè, il a réussi en temps moins opportun à refaire surface puisque le principe était bel et bien ancré dans le projet législatif.

Au bout du compte, l'accent sur la spécificité chez TechBC vient pour ainsi dire appuyer l'autonomie institutionnelle. Cet accent aura pour effet de délier TechBC des attentes du gouvernement en matière d'articulation et de coopération avec les autres institutions d'enseignement postsecondaire pour au moins la phase initiale de la planification de programmes. L'ACPPU et la CAPUQ avaient suggéré cinq ans, soit de 1997 à 2002. Les principes de transférabilité retenus dans la loi se sont resserrés à la fin de la phase initiale de mise en œuvre de TechBC, ce qui contribue à mettre en doute sa légitimité. Tout ceci laisse penser qu'il y a eu un problème de correspondance entre les missions (participer au développement de la Colombie-Britannique par la mise en œuvre de programmes de formation très spécialisés) et les ressources octroyées qui ont possiblement été sous-estimées. Plus tard, après l'annonce de l'abandon du projet en février 2002 (MAETT, 2002), Soles sera nommé au poste de sous-ministre adjoint au ministère (British Columbia, 2002a) et jouera un rôle clé dans le démantèlement et la fusion de l'Agence de l'apprentissage libre (British Columbia, 2002b, 2003a, 2003b), qui englobe l'Université libre et le Collège libre de la Colombie-Britannique et offre aux Britanno-Colombiens un système de cumul des crédits (credit bank), à la future Université Thompson Rivers (TRU) à Kamloops.

6.1.2 Les évaluations des risques et de la capacité à réaliser les objectifs à court terme

« Au premier abord, les projections financières et les prévisions des besoins en locaux rendent la crédibilité du [dernier] document de planification douteuse... Quels sont les risques majeurs qui menacent la réussite du programme? »

- *La fréquentation...*
- *Le recrutement et la rétention des enseignants...*
- *Les excédents de dépenses et le dépassement de budget...*
- *L'espace réduit.... » (Adams, 2002a, pp. 5, 6, 18 & 20)*

Cette synthèse des risques qu'auraient comportés les derniers plans de TechBC a été remise au ministère à l'automne 2001. Les rapports Adams (2002a, 2002b) viennent d'une part faire état de quelques « suppositions » qui seraient présentes dans les plans d'activités de TechBC et des risques que cela a pu comporter pour le gouvernement et d'autre part des suppositions liminaires sur lesquelles se sont fondées les évaluations ministérielles des plans en question.

Examinant les « suppositions », Adams (2002a) vient progressivement miner la crédibilité du travail de planification qu'a fait TechBC en faisant le lien entre le gel des moyens physiques réels, la fréquentation prévue trop optimiste, la capacité non démontrée des services d'extension rémunérateurs, la capacité affaiblie de retenir et de recruter des professeurs qualifiés et la capacité du ministère d'octroyer les fonds nécessaires au bon fonctionnement de l'université. Au niveau des moyens physiques actuels, Adams (2002a) doute, étant donné « [l']espace existant... très serré... , [que TechBC] soit en mesure d'accueillir le nombre prévu d'apprenants à moins que... [ces derniers] ne veulent pas tous la fréquenter pendant les mois d'hiver. » (Adams, 2002a, p. 20) Au niveau de la capacité rémunératrice des services d'extension de l'université, Adams (2002a) avance que, compte tenu des projections continuellement à la baisse des revenus « [d']activités de cyberapprentissage et de recherche... , il est [tout simplement] impossible de prédire l'avenir de ces [deux] centres d'activités. » (Adams, 2002a, p. 6) Cette conclusion met non seulement en doute la capacité de TechBC d'aller chercher des recrues pour son enseignement en ligne, mais ouvre simultanément la question du « recrutement et [de] la rétention des enseignants. » (Adams, 2002a, p. 6) Pour l'analyste financier, ces incertitudes impliquent que « le gouvernement provincial doit prendre la majorité du risque » (Adams, 2002a, p. 5) et que

TechBC compte, indépendamment de sa capacité «à atteindre les objectifs de fréquentation» (Adams, 2002a, p. 5) à ce stade-ci de son développement, sur le Trésor public, sinon sur le Conseil du trésor ou sur le ministère, pour assurer sa survie. Les conclusions d'Adams laissent entendre que les revenus des services d'extension ne réussiraient pas à court terme à contribuer suffisamment aux dépenses de fonctionnement de TechBC pour en réduire nettement le coût de l'enseignement (et les fonds octroyés du Trésor) comme le présupposait le modèle à l'origine : les revenus escomptés étaient trop optimistes dès le départ.

En fait, une lettre du sous-ministre datée du 5 décembre a demandé au recteur de TechBC d'apporter des précisions non seulement sur les locaux temporaires auxquels se restreindrait à l'avenir TechBC et qui n'accueillaient « plus typiquement qu'environ 800 étudiants à temps plein, » (MAVED, 2001b) mais aussi sur la fréquentation prévue de « 2,353 étudiants équivalents à temps plein... [exigeant] du gouvernement provincial une subvention de fonctionnement de 17,9M\$. » (MAVED, 2001b) En faisant les calculs (2,353 étudiants/17.9M\$), la proposition de TechBC datée du 2 décembre avait bel et bien réussi à réduire les coûts à 7,600\$ par étudiant en équivalence à temps plein (ETP), soit 400\$ de plus que le proposait le ministère en fait d'octroi par étudiant régulier dans sa lettre du 5 avril 2001. (MAETT, 2001) Néanmoins, comme le propose Adams (2002a), la demande de subvention de TechBC suppose que l'université pourra maintenir le même taux de fréquentation au cours du semestre d'été qu'aux deux autres semestres, soit 800 étudiants, à moins bien sûr que s'ajoutent aux étudiants réguliers des apprenants en ligne.

Du point de vue des hypothèses que fait le ministère dans son évaluation de la rentabilité de TechBC, Adams (2002b) introduit en tant que professionnel financier une critique du choix que fait « [l]e ministère [de] conteste[r] la prévision de TechBC que le bail avec... [ICBC Properties associé à la construction de son espace permanent déjà en cours] peut être changé sans pénalité » (p. 2) alors que « TechBC avait reçu pour instruction de ne pas inclure ces coûts dans le plan [et ses projections]. » (Adams, 2002a, p. 7) De plus, donnant suite à « l'appel d'offres » (Trueman, 2005, pp. 152-154) du ministère daté du 3 décembre 2001 ouvrant la prise en main des étudiants de TechBC par d'autres établissements, Adams (2002b) précise qu'en « suppos[ant] que le bail ne peut être changé

sans pénalité » (p. 2) dans l'évaluation de la proposition de TechBC, le ministère « biaise [les résultats de] l'analyse contre TechBC » (p. 2) alors que les évaluations « des options autres que celle de TechBC... ne comprennent [tout simplement] pas le coût de la rupture du bail... » (p. 2) Aux enjeux reliés à la rupture du bail avec ICBC (la société d'État chargée de l'assurance automobile en Colombie-Britannique) et à la construction de l'espace permanent de TechBC, l'analyste soulève la question à savoir « si [ces enjeux]... n'ont pas sapé la crédibilité de TechBC.... - ces questions sont-elles toutes sous le contrôle de TechBC? » (Adams, 2002b, p. 3)

Il n'y a pas de doute que l'analyste met l'enjeu du pouvoir sur la table. À cet effet, pour mieux comprendre le contexte, il s'agit de revoir les circonstances entourant le bail en question. Un document examiné le 22 avril 1999 par le comité du Conseil des ministres sur les Sociétés d'État à l'intention d'une présentation au Conseil des ministres le 5 mai 1999 annonce « [qu']un protocole d'entente [entre TechBC et ICBC] a été conçu pour décrire la nature du partenariat. » (ICBC, 1999a, p. 4) Plus tard, une note d'information ministérielle produite le 3 décembre 1999 par ICBC révélera que « [l]e protocole d'entente entre TechBC, ICBC et le ministère de l'Éducation supérieure, de la Formation et de la Technologie a été approuvé en septembre 1999... Les documents officiels du bail entre ICBC Properties et TechBC sont en voie de préparation selon les spécifications convenues dans le protocole d'entente. » (ICBC, 1999b, p. 3) Quoique cette précision sur la participation irrévocable du ministère responsable n'est pas mentionnée dans le rapport d'Adams, elle n'en demeure pas moins sous-entendue.

Toujours du point de vue des suppositions défavorables à TechBC que fait le ministère, Adams (2002b) dénonce le financement qu'accorde le ministère à la majorité des étudiants de TechBC, dont le champ de concentration cadre dans le programme ministériel qui « double les possibilités » (*double the opportunity*)¹¹ de diplomation aux étudiants prioritaires en haute

¹¹ Adams (2002b) précise que le ministère alloue 12,000\$ par étudiant de premier cycle ETP dans le cadre de son programme prioritaire favorisant une diplomation accrue en haute technologie. Ce montant exclut les coûts d'investissement en immobilier et les coûts de fonctionnement en équipement. Il précise aussi que les autres universités ont réclamé pour faire face à l'expansion liée à cette initiative des ressources supplémentaires pour les locaux loués. Le ministère précise dans une lettre à TechBC datée du 5 avril 2001 que le financement par étudiant ETP moyen alloué aux universités était de 7,200\$. (MAETT, 2001)

technologie et accorde un financement « sensiblement supérieur au financement moyen alloué aux universités. » (p.10) Cette supposition de la part du ministère a pour conséquence « que TechBC demeure toujours l'option à coût élevé par rapport aux autres institutions. » (Adams, 2002b, p. 2) Encore une fois, cette supposition du ministère fait pencher la balance contre TechBC et laisse entendre que le processus d'évaluation a été non seulement bien réfléchi, mais aussi pondéré.

En tenant compte de ces deux suppositions du ministère, Adams (2002b) conclut que « l'analyse ne démontre pas de manière convaincante qu'il serait financièrement avantageux de fermer [définitivement] TechBC une fois qu'on tient compte de toutes les dépenses associées à la fermeture... » (p. 3) tout en admettant qu'avec l'entrée au pouvoir des libéraux et qu'avec les priorités de « l'Ère nouvelle... », il est [tout à fait] raisonnable que le ministère examine d'autres options... , y compris la fermeture [définitive] de TechBC. » (p. 2) En d'autres mots, l'analyste financier laisse entendre que la fermeture de l'université ne se justifie pas uniquement pour des raisons financières. Pour Adams, une réorientation politique justifie les moyens : les conclusions du rapport ne remettent pas en question la décision de fermer l'université. Le rapport prend le soin de ne jeter le blâme sur personne. Tout bien considéré, les suppositions viennent aussi nier toute responsabilité ministérielle dans l'affaire d'ICBC. En se déliant de ses obligations contractuelles avec ICBC, TechBC remet de façon implicite le ballon au gouvernement qui lui retourne tout simplement. Le gouvernement tranchera la question une fois pour toutes.

TechBC se retrouve ainsi coincée dans une dynamique qui limite son champ d'action et qui ne lui donnera à l'avenir que très peu de marge de manœuvre : elle reporte son développement, ne limite son programme d'expansion de l'enseignement qu'aux locaux temporaires qu'elle loue d'ICBC Properties et prévoit réduire son personnel en conséquence. (TechBC, 2001) À l'avenir, TechBC se concentrerait sur ses « programmes des technologies de l'information et des arts interactifs... [et] deviendrait une université encore plus spécialisée... » (Adams, 2002a, pp. 9-10) Son plan satisfait essentiellement aux compressions budgétaires de 24,6M\$ en 2001/2 à 17,9M\$ en 2002/3 qu'impose le gouvernement à TechBC. (Adams, 2002a) Malgré cela, le côté politique fait pencher la balance, et on cherchera par tous les moyens à saper la crédibilité du plan, du travail de planification et de

l'université en général depuis ses origines. La ministre cherche des justifications extrapolitiques pour fermer l'université. La diffusion publique des rapports Adams (2002a, 2002b) coïncide avec le plus bas niveau du marché boursier suite à l'éclatement de la bulle de l'Internet en mars 2000. Dans cette phase transitoire de la révolution numérique, la population jette un regard cynique sur tout ce qui a rapport au commerce électronique. Étant donné que le cyberapprentissage n'avait pas encore fait ses preuves à TechBC, le rapport Adams (2002a) a ainsi dressé pour le gouvernement un tableau prospectif de l'université branchée sur l'économie de l'information des plus risqués. Le moment était tout à fait propice à l'annonce de sa fermeture définitive.

6.1.3 L'évaluation des politiques d'enseignement supérieur axées sur la coordination

« [L]'Université Royal Roads à Sooke et l'Université technique de la Colombie-Britannique à Surrey ont été établies avec des missions particulières [(« unique » mandates)] et des programmes spécialisés... L'aspect le plus controversé de la loi pour ces institutions est peut-être l'absence d'une disposition d'un sénat de l'université à l'Université technique. Cette omission, faite au nom de la souplesse et de la capacité à satisfaire l'industrie, a été une préoccupation pour les associations de professeurs localement et nationalement. » (Fisher, Rubenson et Della Mattia, 2001, p. 10)

La citation ci-dessus provient d'un document du Centre de l'éducation et de la formation supérieures (CHET) à UBC qui a réalisé de 1999 à 2001 une série d'ateliers et un forum ayant pour but d'examiner la coordination au sein du champ de l'éducation et de la formation postsecondaires. Cette initiative a réuni parmi les « participants... recteurs et directeurs institutionnels, responsables des [deux] associations provinciales d'enseignants d'universités et de collèges / d'instituts, chefs d'organismes provinciaux intervenant dans le système, fonctionnaires du ministère, et membres du CHET... à UBC. » (Fisher et al, 2001, pp. 2-3) En mettant noir sur blanc la source de controverse de la plus haute importance pour la CAPUC depuis 1997, l'extrait fait passer un message clair et net aux tenants de la coordination et lance implicitement un appel à un geste concret qui viendrait paver la voie à la réconciliation.

Pour faire passer le message, le rapport du CHET vient juxtaposer dès l'introduction le principe de l'autonomie bien gardé par les universitaires à la priorité de coordination des hauts fonctionnaires gouvernementaux:

« La...[dernière] session a préparé le terrain pour l'élaboration d'un document sur la coordination du système... qui rendrait explicites les principes et les plans du système actuel. Cependant, les participants ont vivement exprimé leur réticence à s'engager dans une telle discussion par souci de la perte éventuelle d'autonomie ou [à cause] des conséquences potentiellement négatives [que pourraient subir] leurs établissements, leurs secteurs ou leurs mandants... » (Fisher et al, 2001, p. 1)

La position juxtapose nettement l'autonomie institutionnelle à la coordination. En d'autres mots, la position appuie l'idée d'un ordre politiquement libéral entre l'enseignement supérieur et l'État et vient simultanément en renfort du principe de la gouvernance partagée que cherche à faire prévaloir la collectivité universitaire et qu'incarne pour cette dernière le sénat. Les tenants des universités classiques défendent l'ordre établi. Comme le rapport dénonce TechBC et son manque de sénat sans mentionner quelque opposition à cette position, il va de soi que TechBC n'a pas été invitée au forum. TechBC n'est tout simplement pas un acteur.

Le rapport invite les intervenants à mettre fin aux malentendus sur la question de la coordination par voie « [d']un groupe restreint de travail [chargé d']examiner et [de] recommander à l'Assemblée législative des options et des modèles pour une nouvelle ère en enseignement supérieur qui couvriraient... [l'ensemble du] système d'éducation – les 11^e et 12^e années...[au secondaire et les autres secteurs au] postsecondaire. » (Fisher et al, 2001, p. 42) Curieusement, le rapport propose que le groupe ait pour mandat de revoir les objectifs qui avaient servi à la conception du projet universitaire en 1995 et de la loi 30 (1997) en 1997. En d'autres mots, maintenant que le programme M-12¹² a été mis en œuvre, le rapport du CHET

¹² Le programme d'enseignement de la maternelle à la 12^e année (M-12 - K-12) en Colombie-Britannique donne priorité particulièrement de la 8^e à la 12^e année aux compétences pratiques et à un stage en milieu professionnel. M-12 aurait été conçu pour valoriser la formation dans les métiers (la charpenterie, la menuiserie, le travail des métaux, la technologie automobile, le dessin technique et le design, et l'électronique) en ouvrant des débouchés aux diplômes postsecondaires grâce à certains cours dispensés au secondaire et crédités au collège et à l'université. En d'autres mots, le programme favoriserait généralement la formation professionnelle à l'appui de l'économie provinciale et plus spécifiquement le recrutement d'étudiants dans les filières de formation en technologie. Le programme n'échappe en rien au cadre performatif du gouvernement. De nos jours, l'Université Thompson River

remet délicatement en question la légitimité de TechBC, de la loi 30 (1997) et de sa chartre (quoique pas nécessairement de son projet des apprentissages distribués) et propose une ronde de concertation publique au plus haut niveau pour aborder les questions d'intégration, d'éducation permanente, « d'accès à la formation continue... [et] des nouveaux modes d'apprentissage... » (Fisher et al, 2001, p. 42)

Le rapport du CHET a été diffusé en juin 2001, soit 15 jours après que Shirley Bond a été nommée ministre de l'Enseignement supérieur. (Legislative Assembly, 2002a) Le groupe restreint dont il est question dans la recommandation sera établi peu après. (Select Standing Committee on Education, 2002) En somme, l'orientation du rapport du CHET laisse penser que les tenants de l'ordre établi et de nombreux entrepreneurs institutionnels ont reconnu l'opportunité de développement et de réorientation qu'apporte un gouvernement libéral nouvellement élu (d'orientation politique plus libérale et moins unitariste que le précédent) en substituant le mot « intégration » dans le titre original du forum en question par l'expression « un design provincial » dans le titre du rapport final. On envisage un remplacement des politiques centralisatrices qui ont caractérisé la dernière décennie par des politiques plus libérales. Un cadre gouvernemental moins interventionniste et moins coûteux fondé sur le principe de l'autonomie (y compris celle des marchés) serait effectivement favorisé. Entre temps, avec le cumul des évaluations sur TechBC, la décision sur son sort deviendra publique en février 2002.

6.2 La décision du gouvernement : La fusion de TechBC à SFU

« De graves préjudices et dégâts économiques ont été occasionnés non seulement par d'importants déficits qu'a légués le gouvernement précédent, mais [aussi par] les événements du 11 septembre... Le 11 septembre – l'impact sur la confiance des investisseurs et des consommateurs... Nous avons vu parallèlement une évaporation... des revenus provenant des sociétés d'État de 300M\$... [L]ors de sa comparution devant le conseil,... le nouveau président d'ICBC... nous a fait part d'une chute de [revenu de] 100 millions de dollars liée au projet de 250 millions de dollars qu'a entrepris ICBC à Surrey... [N]ous avons passé les six derniers mois à essayer de trouver une solution viable au défi que nous avons dû relever et nous avons travaillé très fort avec Tech BC. En fait, depuis septembre, nous avons officiellement reçu... deux à trois plans d'activités [exigeant un financement] très important... Nous les avons [analysés et] fait analyser... »

offre un choix de maîtrises pour ceux qui ont choisi d'exercer une profession dans le domaine « des métiers, de la technologie et des apprentissages » (*trades, technology, apprenticeships*).

Malheureusement, nous n'avons pas été en mesure d'arriver à la conclusion que [c]es plans... , [du moins] pour ce qui est de la façon dont sont dispensés les services à Tech BC, seraient une solution [viable] pour nous... Il est vrai qu'ils ont réduit dans la [dernière] proposition le montant demandé au gouvernement de façon importante, mais [ce montant] reposait sur la présomption [qu'ils arriveraient à recruter 700 étudiants supplémentaires d'ici septembre... pour être en mesure de rester dans les limites budgétaires du plan...] S'ils n'y parvenaient pas, le gouvernement aurait été tenu effectivement de payer le même montant. De notre point de vue, il y avait tout simplement trop de risque et trop d'incertitude. Simon Fraser est bien établie et respectée. Nous sommes convaincus qu'elle réalisera les objectifs de la proposition qu'elle a mise sur la table... Monsieur le premier ministre, je porte aujourd'hui à votre attention la recommandation que l'Université Simon Fraser fonde un campus satellite afin qu'elle puisse assumer la responsabilité des étudiants de Tech BC... et [qu'elle puisse] également saisir les possibilités nouvelles de développement... » (The Premier's Office, 2002b)

Le discours de fermeture de TechBC comme université autonome a été prononcé le 7 février 2002. Le Conseil des ministres a voté en faveur de « la recommandation que nous établissions un nouveau campus de SFU à Surrey afin d'accueillir les étudiants actuels de Tech BC. » (The Premier's Office, 2002b) Et ce fut un fait accompli.

L'introduction du discours prend soin de faire un rapprochement entre les événements tragiques du 11 septembre 2001 qui impliquent le World Trade Centre à New York, qui pèsent toujours sur l'esprit de la population, et le projet d'ICBC (et la construction du campus de TechBC). On suggère par le fait même que ce projet est une catastrophe. Certes, au cœur du discours, on ne révèle pas le lien direct entre le projet d'ICBC et TechBC, mais l'introduction réussit tout de même à l'évoquer. Le discours aborde plutôt le problème des finances publiques, elles-mêmes fragilisées par le contexte économique, avec le développement de TechBC. Le Conseil des ministres présente sur la scène politique un spectacle théâtral scénarisé d'avance (*Open Cabinet*) qui permet à tout le monde de mieux accepter la décision du gouvernement, d'éviter autant que possible toute opposition et de rapidement clore le débat. Le discours s'oriente sur la question de perte de confiance et d'incertitude du niveau macro au niveau micro, des marchés des investisseurs en chute libre accélérée depuis mars 2000 et accentuée par le 11 septembre à la capacité affaiblie de TechBC d'aller chercher des recrues pour ses programmes de haute technologie. Il n'y a aucun espoir pour l'Université technique : elle ne peut même pas se fier sur les étudiants des collèges en transition pour relever son recrutement et sa fréquentation. L'université est victime de sa propre hyperspécialisation. Le salut des étudiants, des professeurs, de la

propriété intellectuelle et du personnel non enseignant de TechBC repose sur la renommée et la bonne volonté de SFU.

En accordant une certaine considération au manque de contrôle que soulève le rapport Adams, la ministre propose une concession qui permet une voie de sortie à la haute direction de TechBC sur le plan de la responsabilisation :

« Certes, la vision de Tech BC a été [conçue de façon à lui donner une orientation] tout à fait unique [et spécifique]. C'est [en effet] une université à créneau à plusieurs égards. Pour être honnête avec vous, la question de la gestion, je pense, a fait partie du défi pour TechBC. Ils ont dû faire face à [toute] la complexité... [qu'englobent d'une part] la prise en charge d'un programme, d'un bâtiment et d'un site, et [d'autre part] pour compliquer la situation encore plus, les questions de fonctionnement et les orientations de la direction[.] qui ont peut-être été fixées à l'appui d'autres considérations que ce qui est bon pour les étudiants. Voilà le problème d'après moi, en toute honnêteté, et [j'admets que] des incertitudes ont vu le jour [chez TechBC] dès le premier jour... Je respecte ça. Je reconnais que les défis auxquels TechBC a dû faire face n'ont pas tous été posés par eux. Vraiment, la programmation qu'ils ont mise en œuvre est des plus exceptionnelles. C'était [plutôt] les facteurs externes. C'était la direction. C'était la vision... Le personnel et les professeurs ont fait de leur mieux dans un contexte d'incertitude. » (The Premier's Office, 2002b)

La ministre admet que des incertitudes règnent depuis la conception du projet. Elle n'admet pas toutefois que ces incertitudes tirent leur origine de la création de l'Université du Nord, qu'elle fréquente elle-même et où elle a été admise dans un programme en sciences politiques. (Legislative Assembly, 2002a) La ministre Bond, tout comme le ministre Strachan avant elle, doit prendre en considération ce qui est bon pour les régions du Nord, Prince George, l'Université du Nord et les collèges communautaires qui s'y retrouvent. Comme l'indique la composition du Comité restreint sur l'éducation, (Select Standing Committee on Education, 2002; TRU, 2005a, 2006) la ministre ne restera pas indifférente aux intérêts des régions adjacentes à Prince George, des régions intérieures et du Collège universitaire Cariboo sans pourtant négliger ceux du caucus de Surrey. (Legislative Assembly, 2002b, p. 1416)

S'inspirant de son expérience en tant que chef d'entreprise à Prince George, la ministre Bond tranche la question en faisant prévaloir un sens aiguisé des affaires. Pour elle, la question des facteurs externes fait partie de l'équation, certes, mais ultimement la responsabilité revient à la direction. Pour elle, tout se joue dans la vision de l'organisation et dans les orientations que le chef de la direction réussit à fixer à l'appui de considérations à la

fois stratégiques, entrepreneuriales, organisationnelles et personnelles. Elle n'admet toutefois pas la dimension de l'autonomie institutionnelle que les universitaires à l'œuvre cherchent conformément à la norme dans les universités de recherche à faire prévaloir. Elle ne tient pas compte dans son discours que la direction de TechBC se compose d'universitaires pour qui la liberté d'action solidaire et négociée de façon délibératoire et démocratique vient « naturellement. » Au bout du compte, elle ne laissera pas TechBC « saper les fonds du Trésor » et du ministère qui seraient plus utiles ailleurs dans l'enseignement supérieur. C'est après tout ce qu'avaient souligné l'ACPPU et l'ADÉCI-CIEA qui avancent que l'institution apportera des tensions financières supplémentaires et détournera des fonds aux dépens des institutions déjà établies. (MAVED, 2002b, pp. 87-88) La spécialisation des étudiants en haute technologie coûte très cher, et tous les rapports d'analyse et documents de planification qu'elle a étudiés indiquent que TechBC coûte beaucoup plus cher que tout autre établissement dans le système, sauf peut-être comme nous l'avons vu plus tôt dans le dernier document de planification de TechBC. Elle doit aussi prendre en considération l'effort du gouvernement « à en faire toujours plus avec moins de moyens, » (MAVED, 2002b, p. 85) auquel TechBC s'est soustraite par la force des choses non seulement au niveau de la fréquentation comme l'argumente Bond dans son discours du 7 février, mais aussi au niveau des admissions et des ententes de transfert en bloc. (Soles, 2001) Faisant face aux pressions du Bureau du premier ministre et certainement de ses collègues au Conseil des ministres depuis au moins le mois de décembre, (Cabinet Operations, 2001) sinon depuis novembre, (MAVED, 2001a) la ministre tâchera de faire le lien entre l'orientation spécifique de TechBC et le problème de recrutement d'étudiants¹³ qu'aurait rencontré l'université. Depuis que ses objectifs originaux ont été approuvés en avril 1997 (MAVED, 2002a, p. 2) et depuis que sa charte a été adoptée en juillet 1997, TechBC se serait consacrée plus spécifiquement à

¹³ Quoique certains membres de la collectivité de TechBC envisageaient en principe une diffusion des savoirs en ligne à l'international (voir la citation en haut de la section 5.3), l'université n'est pas parvenue à enchâsser une stratégie de recrutement d'étudiants internationaux pour des raisons jusqu'à maintenant inconnues. Alors que les gouvernements fédéral et provincial concluent en 1998 une première entente en matière d'immigration, (Citoyenneté et Immigration Canada, 2005) la stratégie de recrutement d'étudiants à l'international ne prend systématiquement un véritable essor en Colombie-Britannique qu'après la nouvelle entente conclue avec les libéraux en 2004-05 (British Columbia, 2004). A posteriori, il s'agit pour TechBC d'une occasion manquée. Il va de soi qu'une telle stratégie aurait ajouté un autre élément d'incertitude au projet avant même que le modèle n'ait fait ses preuves.

l'enseignement assisté par les technologies de pointe et à la recherche (MAVED, 2002a, p. 1) en mettant l'accent sur les secteurs émergents de l'économie de l'information et de la haute technologie et la formation en technologie (M-12), la formation en entreprise et d'autres genres de formation et d'éducation. (Stacey, 2002) En fin de compte, Bond distribue tous les blâmes quant aux modes de fonctionnement et aux orientations de l'université à la haute direction et tous les éloges quant à la programmation exceptionnelle au personnel et aux professeurs.

Cette prise de position comporte toutefois des considérations de la plus haute importance : le gouvernement veut éviter l'exode des talents, qui risque de contribuer encore plus à la récession. (Ministry of Finance, 2002) La ministre Bond réitéra une préoccupation pour l'exode des cerveaux qu'aurait pu occasionner une décision moins pondérée non seulement dans son discours du 7 février, (The Premier's Office, 2002b) mais aussi dans son discours à l'Assemblée législative un mois plus tard:

« En tant que ministre responsable, le processus et la prise de décision sur l'avenir de Tech BC n'ont pas été faciles. Les coûts de fonctionnement et d'investissement étaient tout à fait insoutenables. Il y avait également des programmes et des professeurs très précieux que nous voulions retenir - mais, surtout, [il y a également] une cohorte d'étudiants qui travaillent à l'obtention de leurs diplômes dans une variété de disciplines de haute technologie [que nous devons assurer la protection]... [A]u cours de plusieurs mois, nous avons examiné un certain nombre d'options possibles... Nous ne voulions pas régler la question avant d'être tout à fait certains que nous avions atteint la meilleure conclusion possible... En fin de compte,... je suis convaincue que notre décision d'examiner [de plus près] la proposition de l'Université Simon Fraser a été la meilleure... Les étudiants obtiendront leurs diplômes d'une université ayant une excellente réputation nationale tout en étant en mesure de terminer leurs études au campus de Surrey. L'Université Simon Fraser va intégrer les programmes de Tech BC à ses propres programmes de haut calibre. Ils mettront tout en œuvre pour retenir autant de professeurs de classe mondiale [recrutés] chez Tech BC que possible, et en plus, ils mettront en place à Surrey un campus de SFU qui, nous l'espérons, permettra d'élargir encore plus l'offre [de programmes] universitaire[s][que TechBC n'aurait pu le faire]. » (Legislative Assembly, 2002b, p. 1416)

À la différence de la justification du ministre Bond pour l'abandon du projet le 13 mai 2002, cette déclaration du 4 mars 2002 vient justifier la décision du gouvernement d'examiner la proposition de SFU de plus près en raison de la meilleure capacité qu'offre SFU à retenir les « professeurs de classe mondiale » qui ont été recrutés avec succès chez TechBC. La décision permettrait aussi à Surrey d'accueillir une université bien établie et renommée qui

desservirait la vallée du Fraser dans son ensemble, en plus de la région métropolitaine par train aérien et par d'autres moyens de transport en commun. La décision offrirait aux étudiants de nouvelles chances d'accès à l'enseignement universitaire de haut calibre et à une sélection de cours bien dosée d'après les canons de l'université nouvelle, humaniste et libérale.

6.3 Le dénouement

« Les points suivants sont un résumé d'une longue discussion... La viabilité d'offrir une gamme complète [et bien dosée] de programmes d'études à Surrey a été discutée, en particulier à la lumière des recommandations récemment approuvées en principe sur les exigences au niveau de l'étendue de l'offre aux étudiants... En outre, le programme actuel à Surrey a été conçu pour soutenir la polyvalence [et pour faire prévaloir la culture générale] en [y ancrant] les sciences humaines et sociales... La motion 1 a réussi à contenir une importante opposition pour ce qui était de l'octroi d'un financement adéquat. On a insisté sur le fait qu'un financement adéquat était essentiel tant au niveau des investissements en capital qu'au niveau des fonds de fonctionnement et d'équipement... Le gouvernement a été informé que l'université avait besoin d'ici septembre de précisions sur cette question afin qu'on puisse assurer la poursuite des stratégies de fréquentation et de recrutement... Des questions ont été soulevées au sujet du mode de nomination des professeurs permanents à la nouvelle École des arts interactifs et de la technologie. L'embauche de professeurs se produira conformément à la politique de SFU sur l'embauche et ne sera pas du ressort du comité directeur. Les détails n'ont pas tous encore été réglés, mais en principe, les comités de nomination seront composés de professeurs de SFU [occupant des postes] menant à la permanence et rattachés à des départements / des centres d'activités connexes... On voulait [en principe] s'assurer que les comités soient composés de professeurs qui ont de l'expertise dans les domaines du recrutement. » (The Senate of Simon Fraser University, 2003a, pp. 4-5)

C'est ainsi qu'au 12 mai 2003 le dernier rapport du comité de planification à long terme de SFU à Surrey a été approuvé par le sénat. Les questions du financement et de l'engagement du gouvernement y sont centrales. La citation témoigne de la question de la nomination des professeurs à des postes menant à la permanence, qui demeure entièrement sous le contrôle de SFU. Les minutes du sénat indiquent aussi qu'une démarche aurait été orchestrée de manière à aller chercher du côté de SFU autant d'alliés que possible dans des domaines connexes à ceux de l'ancienne TechBC (les programmes des arts interactifs et des technologies de l'information et non pas celui de gestion et des technologies). On aurait entre autres remis en question « la composition du comité directeur... [qu'on caractérise de] redondante... [et le recours] tant au doyen des sciences appliquées qu'aux directeurs des sciences informatiques, des sciences du génie et de la nouvelle École des arts interactifs et de

la technologie... » (The Senate of Simon Fraser University, 2003a, p. 3) On craint que le comité directeur puisse influencer sur le déroulement de la sélection et de la nomination des professeurs. Des précisions sont apportées : on assure qu'il y aura séparation entre la nomination des professeurs et la mise en œuvre du plan de SFU à Surrey. Le choix de la stratégie de nomination indique que SFU s'est engagée dans une dynamique assimilatrice sélective des effectifs professoraux de TechBC : la fusion permet la réalisation d'une acquisition de certains « professeurs de classe mondiale » recrutés chez TechBC. À l'inverse de l'Université de Toronto qui a du faire face à une intégration des effectifs professoraux d'OISE et de ses propres effectifs, (Eastman et Lang, 2001) SFU ne sera pas dans l'obligation de déroger à ses conventions relatives à la nomination dans la transition. On ne donnera pas une chance égale aux universitaires de TechBC : ils devront postuler pour leur emploi.

On note également qu'une expansion des fonds alloués à l'enseignement, de l'espace permanent et des sciences humaines et sociales à Surrey est incontournable pour mener à bien le projet d'intégration. La sous-section précédente suggère qu'un dédoublement des fonds pour les étudiants à temps plein inscrits dans un programme combiné des arts interactifs et de la technologie (de l'information) aurait servi d'incitatif de l'insertion des programmes des arts interactifs et de la technologie de l'information à ceux de SFU et de justification plausible pour l'abandon du programme de gestion et technologie. Cet abandon dès le départ (Surrey Campus Planning, 2002b) permettra plus tard une élaboration plus endogène du programme de gestion des affaires de SFU à Surrey. (SFU. The Senate Committee on University Priorities (SCUP), 2003a) Enfin, une phase contractile qui se traduit chez SFU par une baisse des admissions d'étudiants provenant des collèges (Soles, 2001) sera suivie avec l'acquisition de TechBC d'une phase expansionniste qui favorise le développement de SFU à Surrey et rétablit un certain équilibre dans la région.

Par ailleurs, on cherche à supprimer l'enjeu du bail avec ICBC Properties et des dépenses de fonctionnement qui y sont associées. Il y aurait donc eu une dynamique ségrégative pour ce qui est des liens avec ICBC qui favorisera à l'avenir un cloisonnement plus autonome des affaires universitaires chez SFU par rapport à l'État.

Au cours du débat sur la planification de SFU à Surrey, de nombreux enjeux ont été débattus et des modifications ont été apportées. Avant d'aller chercher un vote favorable au sénat, le comité sénatorial sur les priorités universitaires (SCUP) s'est chargé d'identifier les questions en litige sur la fusion, de recueillir des clarifications auprès des acteurs à Surrey, d'apporter des précisions au document de planification de SFU à Surrey et dans le cas des recommandations de la part du comité de la pédagogie de reporter à plus tard toute initiative.

Parmi ces enjeux, la question d'intégralité, de complémentarité et des nuances qu'elles recèlent refont surface dans l'évaluation de SCUP :

« Question - La distinction entre l'offre d'une expérience éducative complète, [générale, intégrale et/ou polyvalente (comprehensive educational experience)] au campus de SFU à Surrey et le caractère complémentaire[, associatif, collaboratif, amélioratif, auxiliaire et/ou non essentiel (complementary nature)] des programmes d'enseignement envisagés pour... SFU à Surrey.

Discussion - Le mot «complémentaire» a été utilisé dans le rapport pour décrire l'identité du campus de SFU à Surrey [que l'Université assurera] en rapport avec les autres campus de SFU. Le mot «complète» signifie qu'on vise à ce que tout(e) étudiant(e) à SFU à Surrey soit en mesure de poursuivre son programme d'études au complet au campus [sans devoir se déplacer à d'autres campus pour l'obtention de son diplôme]. » (SFU Surrey Long Term Planning Committee, 2003, p. 1)

La réponse réaffirme concrètement l'intention d'ancrer SFU à Surrey dans la même réalité que celle de l'université dans son ensemble en faisant prévaloir l'indissociabilité des effectifs d'un campus à l'autre et l'accès aux diplômes sans déplacement des étudiants de la région aux autres campus. Cette position ne se serait pas nettement concrétisée sans l'incertitude et la montée des tensions qu'entraîne le choix des mots « *comprehensive* » et « *complementary* » dans les documents de planification et de programmation. Ce choix laisse beaucoup place à l'interprétation et suggère d'un côté que SFU à Surrey se limiterait à l'éducation permanente et ne s'engagerait que dans des activités moins essentielles que celles de la production, de l'avancement et de la diffusion des savoirs de pointe. D'un autre côté, il suggère que la programmation à SFU à Surrey se réaliserait sur une base d'autonomie avec des modes de fonctionnement différents, voire dans un cadre tout à fait incompatible avec le modèle en vigueur à SFU, comme celui de l'université intégrée et polyvalente en Allemagne (*Gesamthochschule-comprehensive university*).

Pour mieux suivre ce raisonnement, il faut en retracer les origines. La fusion de TechBC à SFU s'amorce initialement avec la formation d'un comité chargé de la planification à court terme proposant quelques recommandations intérimaires de transition (qui excluent l'intégration du programme de gestion et technologie), pour ensuite se poursuivre avec le travail du comité de la planification à long terme. Ces deux comités sont tenus de faire rapport au SCUP. Le comité de la planification à long terme s'est appuyé sur le travail (remis le 16 décembre 2002) de trois sous-comités: le sous-comité de la planification académique, le sous-comité de la pédagogie et le sous-comité du développement du campus. À leur tour, ces trois sous-comités se sont inspirés d'un document intitulé « Les principes proposés à l'intention de la planification [de l'Université Simon Fraser] à Surrey. » (Surrey Campus Planning, 2002g) Ce dernier énumère les principes sur lesquels a généralement reposé TechBC, les pratiques à privilégier pour chacun d'eux et trois pratiques à éviter sans liens particuliers aux principes de la section précédente.

Pour revenir à l'enjeu de l'intégralité et de la complémentarité en litige selon le mémorandum du SCUP discuté précédemment, le principe directeur de l'intégration assoie les pratiques à privilégier suivantes :

- « [L'intégration] avec Burnaby et le Centre Harbour
- [L'intégration] avec la collectivité de Surrey et avec la vallée du Fraser
- [L'intégration] avec l'industrie
- [L'intégration] avec d'autres établissements d'enseignement dans la région, c.-à-d. Kwantlen
- Offrir des programmes d'études qui sont complémentaires [et qui se complètent] plutôt que [des programmes qui sont] concurrentiels [et qui se rivalisent]
- Offrir des [chances d'insertion par l'enseignement et favoriser] les possibilités d'intégration entre offres de 1^{er} cycle/de 2^e et de 3^e cycles/d'éducation permanente – assurer un continuum de l'apprentissage, l'extension à la verticale des qualifications [(laddering of credentials)] » (Surrey Campus Planning, 2002g, p. 1)

De plus, sous le principe directeur de la souplesse, le document identifie entre autres la pratique à privilégier suivante: « Mettre l'offre de programmes à la disposition des étudiants [en transition entre établissements par voie] de transfert de crédits. » (Surrey Campus Planning, 2002g, p. 1) Dès le départ, les activités privilégiées au campus principal de Burnaby et celles du campus Harbour entrent en jeu. Au niveau des activités de la programmation reliée à l'enseignement et la recherche, on cherche à ancrer SFU à Surrey en

reprenant des éléments de vie académique du campus principal de Burnaby et des pratiques de soutien à la pédagogie et des services d'extension à la collectivité comme au campus Harbour au centre-ville de Vancouver. On remarque que les enjeux de l'échelonnement des qualifications, du transfert de crédits, de la transition des étudiants et de l'articulation font partie des préoccupations des acteurs qui ont été invités à participer à la transition. (Voir Appendice A) Pour ce qui est du principe d'intégration du moins, ce sont les activités du Centre Harbour qui pèsent dans la balance quoique cela n'empêche pas que les activités à Burnaby soient d'une importance capitale.

Pour le sous-comité de la planification académique, l'enjeu de l'intégralité du projet éducatif de TechBC se confond avec ceux de l'interdisciplinarité et des modes de fonctionnement. C'est en tenant compte des trois aspects que SFU à Surrey poursuivra dans l'esprit des programmes de TechBC survivants:

« Cinq principes sont identifiés en tant que clés de la réussite : les approches interdisciplinaires... ; une approche intégrale[, interdisciplinaire et thématiquement polyvalente], plutôt qu'une approche thématique... ; l'intégration programmatique; l'innovation programmatique; la soutenabilité d'un projet d'interaction programmatique permanent et la souplesse administrative à son appui... Le sous-comité souscrit au principe de l'intégralité [(comprehensiveness)] dans la conception, le développement, et l'élaboration de programmes d'études au campus de SFU Surrey... Cependant, le sous-comité insiste sur la nécessité d'une gamme complète et bien dosée [(comprehensive mix)] de programmes et de cours qui permettra de servir au mieux les intérêts de l'université et de la collectivité. » (Surrey Campus Planning, 2002c, p. 2)

Le travail du sous-comité de la planification académique lance le débat avec une prise de position des plus évocatrices :

« L'ex-TechBC qui avait pour mission audacieuse et originale de briser les frontières et les obstacles structurels disciplinaires et administratifs a été établie avec l'objectif de créer de nouveaux programmes, de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles méthodes de dispensation [de l'enseignement] misant sur l'innovation. Les chercheurs se sont montrés intéressés à l'université, à sa mission et [plus spécifiquement] à la promesse d'une université qui offrirait non seulement un modèle intégré de programmes unique en son genre, mais aussi qui favoriserait la découverte et l'avancement de nouvelles approches d'enseignement et [d'approches nouvelles] de la recherche [(à savoir l'approche recherche-action)] et favoriserait la mise sur pied de nouvelles structures [à cet effet]. Les enseignants de SFU à Surrey adhèrent à cette philosophie et restent déterminés à mettre en avant les [«] principes[»] et la réalisation d'un programme universitaire dynamique et innovant... Le sous-comité souligne que l'initiative SFU à Surrey redonne à l'université une chance de faire les choses différemment, plus précisément la conception de programmes qui dépasse les frontières des disciplines

traditionnelles et qui s'ouvre à la démonstration de nouvelles approches [et de nouveaux modes de fonctionnement] dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche. Le programme actuel de l'Université Simon Fraser à Surrey et les révisions proposées... offrent précisément le modèle d'innovation programmatique qui pourrait et devrait servir de guide à d'autres programmes à l'université et aux stratégies de collaboration. » (Surrey Campus Planning, 2002c, pp. 2 & 4)

Cette position fait preuve d'audace et met en quelque sorte le comité chargé de la planification à long terme dans une situation délicate : elle doit passer les idées de TechBC au tamis et les rendre plus faciles à avaler pour la collectivité de SFU. Malgré cela, on remarque que la position s'oriente vers un travail interdisciplinaire et ne mentionne en rien l'assurance de la qualité, la reddition de compte et l'évaluation des résultats. On suggère également que le mode de programmation développé chez TechBC a le potentiel de pouvoir remplacer d'autres modèles en vigueur à SFU. Il y a un petit côté transformateur, pour ne pas dire réformateur, qui ressort de la position : le modèle intégré de programmes uniques et la mise sur pied de nouvelles structures font valoir une philosophie et un mode d'intégration propres à TechBC. Le sous-comité ne peut se dégager du mode souple et coordonné de fonctionnement et du modèle modulaire tout à fait intégré et polyvalent qu'a élaborés TechBC.

Pour le comité de la pédagogie, l'enjeu de la complémentarité se confond avec celui de la collaboration et avec la possibilité de former un nouvel institut à SFU auquel pourrait se rattacher un nouveau centre de recherche : l'Institut des technologies de l'apprentissage de pointe (ITAP-ALTI). Le comité de planification à long terme reléguera à plus tard la création d'un tel institut. (SFU Surrey Long Term Planning Committee, 2003, p. 6)

Le sous-comité de la pédagogie est composé du Centre de l'éducation à distance (CDE), du Centre de la planification des moyens d'enseignement et d'apprentissage (LIDC) et du Centre d'innovation d'eLearning (eLINC) (2 centres de soutien à la pédagogie chez SFU et un centre de recherche sur le cyberapprentissage) (Voir Appendice A). Il propose pour l'ITAP les visées suivantes :

« La mission d'ITAP sera d'encadrer les activités de recherche sur la pédagogie assistée par les technologies, de faire des demandes de fonds de recherche, d'effectuer des recherches et de disséminer les résultats de recherche... ITAP se donnera pour devoir de stimuler la collaboration entre chercheurs d'un campus de SFU à l'autre qui feront enquête sur les caractéristiques, les effets, les conséquences sur les individus et la société

de la pédagogie assistée par les technologies. Un autre objectif prioritaire... pour l'ITAP sera de développer un protocole qui permettra aux participants de participer... à un « laboratoire vivant. » » (Surrey Campus Planning, 2002e, p. 13)

Toutefois, un élément manque au tableau : le modèle de recherche-action conçu et mis en œuvre chez TechBC pour rehausser, grâce aux avancées scientifiques et aux percées dans le champ des technologies de l'éducation (et de la gestion qualité), l'enseignement et l'apprentissage.

« Dr Tom Calvert a exposé un plan sommaire des tendances dans les pratiques pédagogiques dans l'enseignement postsecondaire et a caractérisé les modèles théoriques qui sont sous-jacents à ces pratiques. Selon lui, en accordant une attention convenable à la recherche-action en cours, il sera possible de réaliser des améliorations importantes dans l'enseignement et l'apprentissage. » (Surrey Campus Planning, 2002e, p. 22)

L'ancien doyen de l'interdisciplinarité tente de lancer une passerelle entre la pratique théorique et la théorie pratique en mettant en valeur l'approche de la recherche-action, qui n'est pas tout à fait étrangère à SFU, particulièrement dans le domaine des sciences sociales. Toutefois, le comité se montre réservé face aux idées de leur collègue sans toutefois fermer complètement la porte aux possibilités que son témoignage recèle en insérant ce dernier parmi d'autres qui l'auront accompagné et qui valoriseront les percées récentes en matière d'apprentissage assisté par les technologies, notamment dans le champ de la chimie, dans l'appendice du rapport. Enfin, la dernière phrase de la citation et le fait que les propos de l'ancien doyen de l'interdisciplinarité ont été relégués dans un appendice distinct de celui des témoignages sollicités laissent entendre que la proposition du doyen chevauche pour la collectivité de SFU des circonstances pour le moins controversées.

Ces dernières se manifestent dans un document repris du sénat qui aurait été vraisemblablement distribué aux sous-comités de transition. Le compte-rendu du Sénat de SFU décrit ces circonstances de la façon suivante:

« Le président a fait la remarque que le ministère de l'Enseignement supérieur poursuit « un programme de responsabilisation » qui vise à restructurer et gouverner les universités en spécifiant [expressément] les indicateurs de performance qui touchent un large éventail d'objectifs politiques. On appréhende qu'une telle politique veuille à la conformité des universités en matière de rendement et de performance dans certains domaines qui ne sont pas établis et fixés par le Sénat ou par d'autres organes internes de gouvernance, et on tient, lorsque de nouvelles informations [à ce propos] deviennent publiques, à ce que le Sénat soit [dûment] informé. » (Surrey Campus Planning, 2002f, p. 1)

La question de la responsabilisation est épineuse pour la collectivité universitaire. Comme l'ancienne TechBC était ancrée dans un projet gouvernemental de responsabilisation, on procède délicatement dans le but de réduire l'opposition possible de la part de la collectivité universitaire et sans pour autant étouffer la voix du professeur d'expérience. Toutefois, la combinaison des services d'appui pédagogique de SFU à un projet de recherche-action dans la collectivité postsecondaire axé sur la régulation et la responsabilisation de la formation pose un problème : les pratiques intellectuelles et normatives pourraient influencer sur la scolarisation, l'éducation et la socialisation (plus culturelles et moins normatives) des étudiants à SFU. Le rejet du programme de gestion et technologies témoigne d'une aversion envers la responsabilisation de l'enseignement (et envers la gestion qualité de ce dernier) même si cela pouvait trouver son utilité dans un contexte de relèvement de l'enseignement postsecondaire, exception faite de l'enseignement dispensé aux universités de recherche.

Bref, on vient ainsi à proposer un lien étroit entre le modèle de TechBC, les pratiques pédagogiques à l'appui de l'enseignement (*education*) à SFU, la recherche sur l'autoapprentissage à l'aide des technologies (eLINC) et plus généralement un projet recherche-action de relèvement de l'enseignement postsecondaire. L'approche s'apparente à celle d'OISE à l'Université de Toronto en ce qui a trait à la recherche-action dans le milieu de l'enseignement de l'Ontario pour relever plus généralement la qualité de l'enseignement quoiqu'on se concentre plus spécifiquement sur les apprentissages assistés par les technologies dans ce cas-ci. La question de l'intégration, de la transition, de l'extension à la verticale des qualifications et des certifications et de l'articulation ne peut toutefois se soustraire du projet de relèvement de l'enseignement postsecondaire en Colombie-Britannique par les TICs et par le cyberapprentissage. La citation en début de chapitre témoigne d'une tension aiguë et persistante entre le gouvernement et les universités de recherche. Enfin, quoiqu'on aura recours aux politiques de SFU en matière de nomination des enseignants de l'ex-TechBC à des postes menant à la permanence, on peut voir que la stratégie de transition choisie cherche à intégrer le reste du personnel de TechBC à divers services et centres de recherche de SFU en impliquant ces derniers dans la transition. Cela n'aura qu'un succès modéré. Il reste qu'on a tenté d'établir des liens entre les plans académiques et pédagogiques sans doute dans l'intention de relancer le projet de TechBC.

L'ITAP ne reviendra pas dans les débats du sénat depuis que celui-ci a été proposé en 2003. La citation en début du chapitre témoigne d'un mouvement d'ensemble qui oppose l'asservissement des « universités de recherche » à l'État.

6.4 Réorientation subséquente de l'enseignement supérieur en Colombie-Britannique

« En 2002, le comité a remarqué qu'il semblait y avoir des tensions entre les demandes pour l'élargissement des services d'éducation publics... [dans l'intérêt du] progrès, [de] l'équité, [de l'égalisation des] chances... , [et/ou de la libéralisation des universitaires], et la nécessité de l'optimisation des coûts et de la responsabilité fiscale. Ces tensions ont été particulièrement évidentes dans le système postsecondaire, où un manque de coordination entre les collèges, les universités, les organismes, les instituts et les commissions – un dérivé des lois [séparées les unes des autres] et des mandats distincts,... avait apparemment produit des obstacles à l'efficience. » (Select Standing Committee on Education, 2004)

Telles auraient été les conclusions du Comité restreint et permanent de l'éducation (Select Standing Committee on Education, 2002) après le rapport du même comité en 2004. La formation de ce comité témoigne du succès de l'initiative du CHET qui s'amorce en 1999 et culmine avec la publication de son rapport en 2001. Les conclusions du Comité laissent entendre que la tentative d'intégration et que l'effort de coordination du ministère des années précédentes ont entraîné d'intenses controverses (philosophiques, éthiques, jurisprudentielles et doctrinales) dans tous les secteurs de l'enseignement au nom plus généralement de l'efficience. Le Comité va plus loin que le Dr Jones dans le rapport des (di)recteur(s) de la vallée (1990) et qui insinue que les lois distinctes et les mandats séparés ont été la source principale du manque de coordination entre institutions alors que d'une part la structure et les dynamiques institutionnelles et d'autre part la planification normative dans l'enseignement supérieur ont joué notamment, vivement et perceptiblement dans cette affaire. La prise de position du Comité s'éloigne nettement de la solution du directeur général du Collège Fraser Valley de regrouper sous le même toit les enseignants de tous les secteurs postsecondaires en faisant valoir le point de vue que les missions de chacun des établissements n'étaient pas si différentes d'un établissement à un autre. Le Comité favorise plutôt la « coordination » et implicitement la création d'institutions qui en seraient responsables. En quelque sorte, en guise de suivi des recommandations du Comité et aux finalités d'origine associées au projet de TechBC qui n'ont pas abouti, le gouvernement propose:

- 1) une nouvelle université vouée à l'extension à la verticale des programmes collégiaux et à l'apprentissage libre à Kamloops et une nouvelle université de recherche autonome à Kelowna portant le nom de UBC de l'Okanagan,
- 2) une agence du contrôle de la qualité de l'enseignement et des diplômes qui permet aux établissements postsecondaires privés de s'appeler des universités,
- 3) un centre postsecondaire d'apprentissage en ligne (BCCampus),
- 4) du financement spécifique pour la recherche appliquée (dont l'une des visées en évidence dans le rapport est l'enseignement lié au programme M-12), et
- 5) la promotion de la formation continue au sein de la collectivité des apprentis et des métiers.

Un réarrangement des éléments permet de concevoir de nouvelles approches, de nouveaux modèles d'enseignement universitaire et de nouveaux modes de diffusion des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, qui favorisent avant tout la réussite du programme M-12 et des visées (statutaires, structurelles et économiques) qui peuvent s'y rattacher.

Entre autres, le Comité a fait la recommandation en 2002 de « désigner les établissements supérieurs spécifiques en tant qu' « institutions provinciales » et de leur accorder l'autorisation d'offrir des options de scolarisation spécialisée de haut niveau et de prendre la forme et le rôle de centre[s] d'excellence en recherche. » (Select Standing Committee on Education, 2002) Cette formulation s'approche en français des expressions « instituts universitaires de formation » ou « instituts universitaires de technologie » qui se concentrent sur la formation universitaire de niveaux supérieurs ou en d'autres mots d'une scolarisation universitaire et professionnelle, qui est moins académique que spécialisée tout au moins au niveau de la production de nouvelles connaissances (mode 1 et mode 2). Dans ce sens, pour satisfaire à cette recommandation du Comité, le gouvernement a, semble-t-il, fait connaître ses intentions dans le rapport de 2004 du Comité qui ramène à la table le défi (permanent pour le gouvernement de la coordination et) de l'extension à la verticale de programmes non universitaires, fondée sur la visée prospective suivante:

« Du Collège universitaire Cariboo sera établie une université à vocation spéciale orientée vers l'enseignement qui aura pour mandat d'étendre à la verticale les programmes de niveau collégial au niveau du baccalauréat et de préserver et de centrer l'attention sur l'apprentissage libre et [l'enseignement] à distance, en assumant les responsabilités de l'Université libre/du Collège libre de la Colombie-Britannique... »

Toutes les universités ont une mission de recherche et certains collèges universitaires, collèges et instituts s'engagent aussi dans des activités de recherche. Les établissements postsecondaires qui ont un mandat officiel de recherche rendent des comptes... [au gouvernement et en second lieu au grand public par le biais du] rapport du plan de services du [ministère de l'Enseignement supérieur (JAVED)].» (Select Standing Committee on Education, 2004)

À la différence de l'énoncé du gouvernement à l'intention de TechBC de 1995 et de la loi 30 (1997), le projet d'extension à la verticale des attestations et des diplômes ne se limite maintenant qu'à une extension à la verticale des programmes collégiaux qui, d'une part, comporte le diplôme d'études collégiales associé, et qui, d'autre part, ouvre la porte à un relèvement des programmes techniques de niveau collégial et ouvre également l'accès aux apprenants tout le long de la vie au baccalauréat dans leur domaine et à la maîtrise en général (TRU, 2005c) sans devoir recommencer leurs études au bas de l'échelle. (TRU, 2005b) On crée des passerelles collèges-universités. Cette approche axée sur l'extension à la verticale de programmes s'apparente à celle qui a favorisé au cours des années 1970 le relèvement au niveau collégial des programmes spécialisés offerts aux écoles de formation professionnelle par la fusion de ces dernières aux nouveaux collèges communautaires (Gaber, 2002; Convocation, 2005) qui sont alors mis en place en Colombie-Britannique.

En recherche, on remarque l'ingérence de l'État dans les affaires des universités à vocation spéciale auxquelles on a confié un mandat de recherche dans l'intention de dynamiser et d'améliorer l'économie, y compris la formation (continue) dans les métiers manuels, techniques et professionnels et les possibilités de certification (à la verticale) de ces métiers, là et lorsqu'il aura été convenable de le faire.

Les initiatives en matière d'apprentissage, de formation dans l'industrie et d'accréditation d'État refont simultanément surface dans le rapport du Comité restreint en centrant l'attention sur « le cadre de responsabilisation M-12, » (Select Standing Committee on Education, 2004) soit le programme de formation de la maternelle à la 12^e année, et sur les Centres techniques des carrières de la Colombie-Britannique:

« [Le ministère de l'Éducation (JME)] et la [Commission de l'apprentissage et de la formation dans l'industrie (AFDI-JITA)] ont entamé des discussions sur l'évaluation dans son ensemble de la formation dans l'industrie [relevant du cadre de formation] M-12... Les Centres techniques des carrières et d'autres programmes semblables permettront aux étudiants d'aller chercher leurs diplômes d'études secondaires tout en

cumulant simultanément des crédits... [qui sont transférables au] postsecondaire... Le nouveau modèle de la formation dans l'industrie permettra le développement de nouveaux parcours souples facilitant [l'attestation de compétence et] l'obtention de titres de compétences, tels que [ceux de] la formation modulaire, qui offrent aux stagiaires le choix d'aller chercher l'accréditation et les désignations professionnelles reliées à chacune des composantes d'un métier tout en retenant l'option de poursuivre une formation spécialisée à long terme et l'option d'aller chercher d'autres qualifications. Le cadre axé sur les compétences et son mode d'évaluation [et de reconnaissance] des compétences permettront un développement et une évaluation plus souples des compétences,... accorderont des crédits en reconnaissant les acquis, les compétences [extrascolaires et les crédits de 11^e et 12^e années liés au programme à double reconnaissance de crédit, etc.] et offriront [aux étudiants et aux travailleurs accrédités ou non] des possibilités de transition[,...] d'autres choix de carrières[, et des possibilités de réinsertion professionnelle tout le long de la vie active]. » (Select Standing Committee on Education, 2004)

Cette approche recoupe la proposition de SFU de 1977 discutée plus tôt quoique le programme M-12 entre en jeu et s'intègre à un système d'ensemble qui implique les secteurs secondaire et postsecondaire de la relation entre formation et emploi. Au centre de ce discours se trouvent l'approche modulaire, l'apprentissage, la reconnaissance et la certification des compétences. Cette approche centrée sur l'apprentissage fait penser au développement chez TechBC de l'approche modulaire et des modes d'évaluation de la qualité des enseignements et fait penser à la recherche-action plus généralement de caractère appliqué sur l'apprentissage assisté par les technologies.

Bref, compte tenu des détails de la réorientation du gouvernement et de la réorganisation des composantes reliées au programme M-12 et à l'extension à la verticale de certaines filières en technologie entre le secondaire et le postsecondaire, il aurait été question chez TechBC de produire collectivement un effort de recherche-action en apprentissage assisté par les technologies, dans le développement de modèles de « bonnes pratiques » (Select Standing Committee on Education, 2004) propres à divers champs de formation et en « perfectionnement professionnel » (Select Standing Committee on Education, 2004), grâce aux résultats de recherche. Ceux-ci seraient mis à la disposition des professionnels de l'enseignement, de la formation et de l'apprentissage œuvrant dans les secteurs publics et privés non seulement de l'enseignement, mais aussi de l'apprentissage dans l'industrie.

Le projet de TechBC ne peut se séparer de la mise en œuvre de cette réforme d'envergure en appui à l'économie de la Colombie-Britannique. La citation présentée en haut

du chapitre 5 témoigne de la tension entre l'effort de planification normative de l'État et l'ordre de planification académique retrouvé parmi les universités libérales. En quelque sorte, l'État s'ingère dans les affaires universitaires pour faire avancer sa cause. TechBC se retrouve d'une part entre les deux formes de planification et d'autre part entre la théorie pratique et la pratique théorique dans le milieu de la formation et de l'apprentissage en Colombie-Britannique. En temps et lieu, TechBC aurait pu faire valoir ses résultats de recherche auprès des professionnels de l'enseignement et de la formation, qui cherchent à se perfectionner professionnellement et faire valoir la recherche dans le domaine de leur pratique. (Fisher et al, 1994; Stark et al, 1986) Néanmoins, TechBC a cherché tout au cours de son existence à également faire prévaloir son statut d'université de recherche et par le fait même l'autonomie institutionnelle que la loi 30 (1997) ne lui accordera pas. Dans le cas où l'État fait intrusion dans les affaires universitaires de façon aussi prononcée, l'autonomie demeure une idée formée à l'avance parmi les enseignants-chercheurs à laquelle elles et ils ne peuvent se soustraire entièrement. Ils cherchent à reprendre contrôle de leur destinée et à cloisonner suffisamment le bon déroulement de leurs affaires internes tout en offrant des solutions qui répondent aux préoccupations de l'État et qui nuiront aussi peu que possible à la bonne réputation de l'université et à son financement.

L'action de solidarité que manifeste le sénat de SFU en 2003 dans l'extrait du discours présenté au début du chapitre se serait concrétisée (in)directement avec la création de Thompson Rivers University (TRU) en 2005. Cette dernière ne tombera pas sous la Loi sur les universités en Colombie-Britannique. (BC Laws, 1996; Legislative Assembly, 2005) TRU sera une université orientée vers l'enseignement ne conférant que diplômes de 1^{er} cycle et de 2^e cycle de caractère appliqué. On y attachera l'Université libre Thompson Rivers (TROU), qui assumera au lieu de l'Agence de l'apprentissage libre le rôle de cumul des crédits (*credit bank*). En 2013, les enseignants œuvrant dans cet établissement font partie de la Fédération des éducateurs postsecondaires de la Colombie-Britannique (FEPS-FPSE) (FPSE, 2013) et non de la CAPUC. La FEPS a en cours de route remplacé l'ADÉCI (Association des éducateurs des collèges et des instituts), dont il a été question dans la section sur les membres du conseil des gouverneurs de TechBC nommés par décret en 1997 pendant le boycott contre TechBC. Ce décret ne comportait pas de représentant de la CAPUC.

6.5 Conclusion

L'extrait du discours du président du sénat de SFU au début du chapitre laisse entendre que la planification, l'intégration des systèmes d'enseignement supérieur et la responsabilisation constituent un enjeu délicat pour les universités classiques et peut-être davantage pour les universités nouvelles. En fait, la lutte d'ordre intellectuel contre la tendance favorisant la gestion axée sur les résultats et l'exercice de l'autorité par le mandant sur un mandataire entraîne dans la fusion l'exclusion des programmes de gestion des technologies, de l'expertise en gestion des connaissances et plus généralement des éléments liés à « l'intégration » présents à TechBC. SFU rejette toute transformation de sa gouvernance qui serait axée plus étroitement sur le néolibéralisme. SFU s'oppose discrètement à une réorientation jugée malvenue avec la fusion en réduisant la participation des membres de l'ex-TechBC aux comités de transition et en appelant à l'embauche des effectifs professoraux de TechBC selon les normes de SFU.

Sans pour autant nuire à ses propres intérêts et à sa capacité de laisser sa marque dans l'enseignement supérieur en Colombie-Britannique, le nouveau gouvernement libéral se range essentiellement du côté de SFU. Le gouvernement concrétise sa vision plus (néo)libérale et moins centralisatrice que le gouvernement néodémocrate précédent en produisant une analyse négative de l'atteinte des objectifs de TechBC (la forme) et en limitant son analyse à des questions plus financières associées au fonctionnement et à sa fréquentation étudiante: TechBC ne pouvait tout simplement pas assurer sa survie. Cette position bien dosée n'a pas empêché le gouvernement d'aller chercher les éléments clés d'opposition au projet pour arriver à justifier et à actualiser la fermeture du projet d'université que le nouveau Conseil du trésor envisageait depuis grosso modo sa mise en place après les élections. La ministre de l'Enseignement supérieur s'assure ainsi que les débats sur la fermeture seront clos dès son annonce.

Malgré cela, quelques années plus tard, le projet envisagé au départ pour TechBC refait surface et prend une forme quelque peu différente. On cherche à réaliser certains objectifs reliés au programme M-12 et au développement vertical de certains programmes professionnels qui ont vu le jour sous les créditistes et qui ont été abordés plus activement par les néodémocrates. Dans le sillage du tournant du siècle vers la fin de la première décennie, le tout se concrétisera avec la conversion de nombreux collèges universitaires en universités

professionnelles, dont la forme s'apparente à celle du projet envisagé au départ pour TechBC tout en introduisant quelques éléments de son projet effectif.

CHAPITRE VII

ÉLÉMENTS D'INTERPRÉTATION

L'étude de cas de TechBC relève du point de vue analytique du néoinstitutionnalisme et du champ de l'entrepreneuriat institutionnel, approche qui se concentre plus généralement sur la capacité d'agir des acteurs à modifier leur milieu. Elle relève aussi des sens, du non-sens et de contresens repérés dans le discours d'acteurs autour de l'idée d'université qui concilient des intérêts différents à la poursuite d'un but commun et qui cherchent collégialement à supplanter les intérêts adverses par divers moyens. La création d'une université comme sa fermeture peut se comprendre par la mobilisation de différentes dimensions analytiques qui agissent à des échelles d'action différentes et sur des registres différents. À l'aide de ces dimensions, en maintenant la distinction entre le moment de la création et celui de la fusion, nous proposons une reconstruction de l'histoire de TechBC qui reste partielle, mais qui en dit tout de même long.

7.1 La création

La création de TechBC s'est en effet réalisée dans un champ déjà constitué. L'action collective qui a conduit à la création de TechBC et à sa fusion a impliqué plusieurs entrepreneurs institutionnels, bien que SFU du début à la fin. Ainsi, la capacité de saisir l'idée d'université que propose TechBC demande un examen des trois grandes dimensions suivantes : (1) les orientations des politiques universitaires du gouvernement et l'idée d'université préconisée, (2) les enjeux locaux et la présence des universités, (3) les difficultés d'établir le projet universitaire, et (4) la proposition de mise en œuvre.

7.1.1 Les orientations des politiques universitaires du gouvernement et l'idée d'Université préconisée

L'orientation du gouvernement créditiste et l'orientation du gouvernement Harcourt arrivent à fixer dans le cadre législatif de TechBC l'idée d'une université fondée sur les rapports à l'économie dans un contexte de gestion publique où la gestion axée sur les résultats prend le pas. Ainsi, l'atteinte de résultats en tant que principe directeur (qui guide l'opérationnalisation, oriente l'encadrement et favorise certaines pratiques) reste sous la garde, la surveillance et la responsabilité du ministère.

Tout d'abord, le projet s'enclenche avec le constat suivant : la Colombie-Britannique figure au neuvième rang dans le pays du point de vue de la diplomation à l'université. Une commission d'enquête fera une série de recommandations, y compris la création de UNBC et la stratégie visant à aborder les disparités démographiques dans la vallée du Fraser avec l'essor de la population en cours. En misant sur le développement ininterrompu de UNBC, sur la paucité des ressources publiques et sur l'élargissement des chances d'accès aux diplômes universitaires réalisé en accéléré avec de petits moyens, le ministre déclenche une controverse de longue haleine au cours de laquelle les principaux acteurs de la vallée énonceront des points de vue divergents. Le ministère mise sur les moyens d'articulation à moindre coût et plus spécifiquement sur les moyens d'étendre à la verticale les programmes d'études collégiales jusqu'alors terminaux sans possibilité de poursuite d'études et sur les moyens d'améliorer l'enseignement dans ces programmes. Le ministère fait appel au recteur de SFU et aux directeurs généraux des collèges communautaires de la vallée pour résoudre le problème. Le gouvernement à l'époque fera en 1990 la proposition de créer une nouvelle université fondée sur le modèle du Centre universitaire Harbour de SFU au centre-ville de Vancouver, lancera en 1991 un projet de restructuration de l'enseignement orienté vers le développement des ressources humaines de la province et rendra possible la conversion du Collège Fraser Valley en collège universitaire sans parrainage universitaire.

En donnant priorité au devenir de la base industrielle en Colombie-Britannique, les néodémocrates de Mike Harcourt reformulent à leur manière le projet créditiste. Ils reprennent largement les visions et les objectifs des grands organismes internationaux et

donnent une impulsion hautement stratégique, structurante et responsabilisante au relèvement des compétences d'emploi de l'ensemble de la population active en Colombie-Britannique. L'annonce de la création de TechBC et l'octroi du droit de conférer des diplômes de 1^{er} cycle à Kwantlen, BCIT et Emily Carr en 1995 s'inscrivent dans le projet de planification de la relation formation emploi en région métropolitaine et suburbaine. En introduisant BCIT dans le travail de conception, Harcourt vient préciser l'orientation du projet universitaire. Son gouvernement mise sur la formation en industrie et sur les possibilités d'articulation entre tous les secteurs. Il favorise l'emploi et l'amélioration de la formation dans l'ensemble du système. Le transfert de la responsabilité fédérale en matière de formation des travailleurs déplacés pèse de plus en plus fort dans l'équation. Harcourt en fait une priorité de son gouvernement. Dans un projet de responsabilisation qui plane sur l'ensemble du gouvernement, on attache à TechBC en 1995 l'idée d'un secrétariat régional qui agirait en tant que centre névralgique de la formation continue dans la province et du relèvement de l'enseignement dans la région. Le projet universitaire se place ainsi dans l'optique de la croissance continue grâce aux avancées en informatique, dans l'optique de la formation continue grâce aux avancées dans l'enseignement assisté par les technologies, dans l'optique de l'amélioration continue grâce aux avancées dans la gestion du rendement et de la qualité de l'enseignement et dans l'optique d'optimiser (à meilleur rendement qualité prix) la dispensation des connaissances pratiques, leur production et leur extension dans l'industrie grâce aux partenariats entre établissements et avec l'industrie et grâce à une collaboration étroite avec le gouvernement.

L'énoncé du gouvernement (Harcourt) à l'intention de l'université technique en 1995 ne fait pas rupture avec les préoccupations du gouvernement précédent quant à l'accroissement des chances d'accès aux diplômes universitaires. Il les rejoint en proposant une gamme complète d'attestations et de diplômes (titres), les points multiples d'entrée et de sortie et la souplesse d'articulation entre formation et emploi et entre établissements. Cette gamme complète de titres, qui sont tributaires de BCIT et des polytechniques, viendra à prendre place au premier rang des finalités de la loi 30 (1997) en dépit de la réorientation axée sur la spécificité qu'aura prise le travail collectif de conception de l'université entre 1995 et 1996. Appuyée par le principe de la reconnaissance des compétences démontrables,

cette mesure que guide le principe d'égalisation des résultats (résultats = titres postsecondaires au grand complet) vient en renfort au principe de l'articulation, soit des transitions souples entre formation et emploi et entre établissements. À la création de titres postsecondaires qui figurent en tête de liste des finalités de la loi 30 (1997) s'ajoutent en deuxième position la recherche appliquée et le développement. Ces deux finalités au sommet de la liste, comme les deux finalités à sa base, convergent vers le centre de la liste et rejoignent l'idée d'Éducation permanente. D'après la loi, l'Université technique repose sur cette idée centrale, comme le propose aussi l'initiative industrielle et professionnelle appuyée par le gouvernement qui favorise une étroite collaboration avec le monde des affaires et les organisations de travailleurs. En d'autres mots, ayant pour mission principale l'Éducation permanente, TechBC non seulement doit se concentrer sur les champs appliqués, technologiques et professionnels, mais a aussi pour devoir de venir en renfort aux secteurs industriels et paragouvernementaux connexes, aux initiatives gouvernementales et finalement à la croissance économique. La loi 30 (1997) sur l'Université technique de la Colombie-Britannique vient relever non seulement les défis que pose la relation formation emploi à l'échelle locale et provinciale, mais elle vient aussi appuyer la dynamique du ministère favorisant de long en large dans tout le système postsecondaire une diplomation universitaire accrue, optimale et à meilleur marché. Cette dynamique se construit avec de nouvelles possibilités à saisir et dans les compromis de la part des universités, des collèges et des instituts établis.

7.1.2 Les enjeux locaux et la présence des universités

Dès 1989, trois collèges communautaires en Colombie-Britannique ont été convertis en collèges universitaires sous la tutelle bienveillante d'universités établies. Cette décision du gouvernement, qui fait pression sur SFU et sur les collèges communautaires de la vallée du Fraser, joue dans la décision du Collège Fraser Valley d'avancer la proposition de combiner les effectifs régionaux sous un même toit (un modèle redoutable pour SFU depuis le rejet de sa proposition des années 1970) et fait en sorte que la création d'une nouvelle université, cinq ans plus tard, soit proposée comme solution. Avec les octrois mis à la disposition des établissements dans la vallée pour accélérer la diplomation universitaire, SFU réalise l'expansion de son campus principal, développe son programme d'éducation permanente au

Centre Harbour et met en œuvre provisoirement un tel programme dans la vallée à Langley alors que le Collège Fraser Valley se convertit dès 1991 en collège universitaire et s'engage sans parrainage universitaire dans une dynamique de développement endogène. Parallèlement, lorsque les programmes universitaires de premier cycle sont établis à Kwantlen, BCIT et Emily Carr après la décision des néodémocrates en 1995, la qualité de l'enseignement relève plutôt du projet de planification normative dans lequel s'inscrivent TechBC et son projet régional. À la différence du développement à la verticale des instituts et de certains collèges dans la région métropolitaine, la première phase de développement de TechBC se déroulera en contexte de rivalité et de légitimité après l'adoption de loi controversée en 1997 sur un parrainage universitaire.

7.1.3 Les difficultés d'établir le projet universitaire

La démographie de la vallée du Fraser, les orientations des politiques du gouvernement et les enjeux locaux font planer pour SFU la menace d'une déstabilisation de la fréquentation, du financement et du fonctionnement et, plus largement, pour la collectivité universitaire une menace de déstabilisation institutionnelle sur le plan des normes de fonctionnement des universités de recherche. Alors que la première menace fait en sorte que SFU investisse dans un suivi attentif des statistiques de fréquentation, la deuxième suscite une nouvelle confrontation des idées d'université, intensifie la concurrence interuniversité et conduit à laisser la question des collèges en suspens.

À défaut d'une véritable et étroite concertation avec les universités classiques au moment de la conception du projet de loi 30 (1997), la collectivité universitaire décide, au nom de l'intérêt des universités de recherche, de boycotter TechBC en raison des orientations de la loi qui est préjudiciable à l'ordre universitaire classique et à la Loi sur les universités. La loi 30 (1997) donne à TechBC à la fois le droit de conférer des diplômes de 3^e cycle et un cadre de gouvernance qui rejoint non pas celui des universités de recherche, mais plutôt celui des collèges et instituts, convertis ou non. Elle renverse l'ordre politique en vigueur dans les universités établies. La loi 30 (1997) conteste aussi le statut des professeurs d'université et le fait tout simplement tomber à celui de personnel enseignant. Elle renverse les valeurs en vigueur dans les universités existantes. Le boycott en tant que moyen de coercition débouche

sur une confrontation entre différentes idées de l'université à laquelle s'engagent les hauts responsables de TechBC et les syndicats des professeurs d'université dans une tentative de réconciliation des intérêts.

D'une part, la confrontation redonne à TechBC de la liberté intellectuelle et une chance à la gouvernance séparée (en tant que principe) en appuyant la création légitime d'un conseil de planification académique qui, d'après les apparences, est séparé du conseil des gouverneurs. Malgré cela, ni l'un ni l'autre ne peuvent juridiquement se passer du recteur : le conseil des gouverneurs doit déléguer certaines fonctions au recteur qui doit les transférer à son tour au conseil de la planification académique. L'axe hiérarchique demeure en vigueur et la délégation des pouvoirs peut être tout à fait redirigée au gré du recteur et/ou du conseil des gouverneurs. Bref, dans le discours autour de l'idéal de la liberté universitaire se joue l'enjeu de l'autonomie universitaire, de la gouvernance partagée et implicitement de l'intrusion de l'État dans la gouvernance des universités.

D'autre part, la confrontation ne redonne du poids au principe de la permanence des professeurs que de façon modérée en favorisant l'embauche de professeurs-chercheurs d'expérience hautement qualifiés à des postes de durée indéterminée, tout en permettant l'embauche de membres du personnel enseignant et non enseignant à des postes de durée déterminée. Dans le discours universitaire sur la permanence se joue aussi l'enjeu de la qualité des diplômes, des programmes, de l'enseignement et des professeurs. L'approche contractuelle à deux vitesses telle que convenue est jugée inéquitable à plus long terme, car elle favoriserait une rupture du consensus sur les pratiques de l'employeur et l'ouverture des débats sur une réorganisation des travailleurs et du personnel. Du côté des enseignants, la présence de professeurs-chercheurs, de professeurs non chercheurs et d'enseignants diplômés du 2^e cycle sous le même toit rend inenvisageable pour le moment l'adhésion des professeurs-chercheurs recrutés chez TechBC aux associations des professeurs d'université. Les tensions qui en résulteraient viendraient gêner la réalisation des objectifs de l'université et de son projet de démonstration qui intègre dans un laboratoire vivant la théorie pratique dans le domaine de l'enseignement assisté par les technologies et sa pratique théorique bien suivie, sans toutefois compromettre le principe de la liberté intellectuelle.

En dépit de l'entente de principe entre TechBC et les syndicats des professeurs d'université, la concurrence interuniversité s'intensifie. Les recrues chez TechBC rejettent l'invitation implicite des tenants de l'ordre établi à se joindre à la collectivité universitaire et collent à l'idée d'une approche transversale concertée qui réduit les contraintes plus typiques dans l'approche de la gouvernance partagée avec sénat. TechBC tente d'empêcher à l'interne l'expression de la gestion bureaucratique et de la gestion axée sur les résultats quoique cette dernière s'exprime modérément dans la recherche-action en technologies de l'éducation sous forme de gestion de la qualité des contenus en ligne. Simultanément, la collectivité universitaire de TechBC renonce implicitement au droit de veto que lui aurait accordé un modèle de gouvernance partagée plus classique. Elle n'a donc pas la faculté de rejeter, en ce qui a trait à la vie académique, toute décision du recteur ou du conseil des gouverneurs prise contre son gré. Elle s'en remet pour le moment à la bonne volonté du recteur et du conseil des gouverneurs et procède à la prise de décision transversale et démocratique. Simultanément, la collectivité universitaire de TechBC rejette l'accès aux ressources syndicales des professeurs d'université qui permettraient d'aborder en étroite concertation avec l'ordre universitaire les problèmes que comporte la loi 30 (1997). Dans cette optique, après l'entente avec l'ACPPU et la CAPUC, TechBC se développe de façon endogène en concurrence avec la collectivité des professeurs d'université.

De même, devant de nouvelles formes de régulation de l'emploi à l'université, les associations de professeurs d'université s'engagent dans une dynamique d'opposition et portent, sans la participation de TechBC, le conflit à un niveau supérieur. Dans son devoir de faire préserver les intérêts des universités de recherche, la collectivité universitaire s'engage dans une tentative de réconciliation en réunissant figures d'autorité en matière de politiques d'enseignement supérieur du ministère, des universités, des collèges et des syndicats de professeurs et conteste catégoriquement dans le processus l'absence de sénat chez TechBC. La tentative de réconciliation fait passer le message de façon claire et nette et réussit au détriment de TechBC à désamorcer le projet, à faire abroger la loi et à reprendre de façon convenable pour la collectivité universitaire le projet de réformes de l'enseignement.

Cette concurrence entre universités porte les tenants de l'ordre universitaire établi à laisser la question des collèges et de la qualité de l'enseignement universitaire qui y est

dispensé en suspens et à freiner l'intégration verticale, jugée précipitée, prématurée et démesurée, des programmes professionnels collégiaux. D'une part, les universités laissent au gouvernement une large marge de manœuvre à l'endroit des programmes de premier cycle et laissent simultanément les collèges et instituts composer sans l'intervention des universités de recherche à cet égard. Toutefois, ces dernières réussissent à l'extension vers des programmes de troisième cycle en s'appuyant sur le principe de la spécificité et sur une différenciation horizontale plus stricte. Cette décision met un couvert sur les possibilités d'étendre les programmes collégiaux à la verticale encore plus que le permet la conversion des collèges communautaires en collèges universitaires. Dans cette optique, la rivalité envers les programmes de transfert identifiée en 1989 par le vice-recteur des affaires académiques à SFU se transforme en rivalité face au surhaussement jugé expéditif des programmes collégiaux. La précarité des technologies remet en cause le besoin de raffinement esthétique et éthique des domaines professionnels en question et la nécessité de former des chercheurs qui se consacraient à la promotion et à un avancement hautement théorique et éthique de la pratique professionnelle dans ces domaines. Il s'agit là d'une question de stabilité, de continuité et d'institutionnalisation des champs professionnels. Cette tension concurrentielle entre secteurs collégial et universitaire fait en sorte que l'enjeu de la compatibilité des savoirs entre programmes appliqués du premier cycle et la question de l'extension à l'horizontale entre programmes restent en suspens et ne soient pas collectivement abordés lors de la phase initiale de planification et de dispensation des programmes de TechBC.

Bref, les idéaux normatifs de la liberté intellectuelle et de la permanence agissent en tant que contraintes sur le champ d'intervention de TechBC et viennent plus ou moins conditionner la manière générale dont se déroulent les choses à TechBC, ses décisions, sa configuration, ses mesures d'embauche, sa programmation et ses articulations. Ils favorisent un développement endogène des programmes de TechBC en concurrence avec ceux des autres universités de recherche et en compétition avec les aspirations d'élaboration à la verticale de programmes dans le secteur collégial. Toutefois, cette action remet implicitement au gouvernement l'enjeu de la qualité des programmes étendus à la verticale et remet à plus tard l'évaluation de leur qualité et de leur légitimité à plus long terme. L'enjeu de la fréquentation universitaire dans le secteur collégial ne sera mis en cause que lorsque SFU

enregistrera une baisse relative de ses effectifs. Le rehaussement du statut des programmes collégiaux favorise l'augmentation de la diplomation universitaire en Colombie-Britannique et entraîne simultanément le recul de la culture générale et de l'éducation libérale en tant que moyens intellectuels et normatifs mieux disposés à la fois à l'adaptation économique et sociale.

7.1.4 La proposition de mise en œuvre

L'idée d'université qu'exprime TechBC dans son plan de mise en œuvre et au cours de ses premiers pas se précise après l'adoption de la loi 30 (1997) et le boycott de la part de la collectivité universitaire. Elle trouve un écho dans la négociation entre les associations des professeurs d'université et la haute direction de TechBC et dans l'entente qui en principe valorise la liberté intellectuelle, la permanence et une forme de gouvernance partagée ou hybride. Cette étude de cas permet de monter en généralité et de cerner les idées particulières qu'adopte TechBC au niveau de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation. Toutefois, il convient de commencer cette synthèse avec la mission de la recherche puisqu'au début de la mise en œuvre les entrepreneurs de la réorientation élèvent la recherche dans les technologies de l'éducation au rang de priorité absolue afin que les résultats de cette dernière, une fois éprouvés, puissent favoriser l'amélioration de l'enseignement.

Au cours de la phase initiale de mise en œuvre et de recrutement, TechBC fait de la recherche-action dans le champ des technologies de l'éducation l'axe essentiel de ses activités d'université. Par la suite, la démonstration d'un enseignement universitaire technologiquement sophistiqué et de qualité supérieure vient au premier rang des priorités, et l'extension des produits de sa recherche aux entreprises du savoir vient très près derrière. Cette idée d'université a guidé la mise en œuvre de moyens organisationnels particuliers, orienté ses choix éducatifs ultraspécialisés et favorisé un cloisonnement général au niveau des relations interétablissement.

Au niveau des moyens organisationnels, les affaires universitaires de TechBC prennent une orientation autonome en acceptant, au cours de la phase initiale de mise en œuvre, l'offre de parrainage de SFU. L'attaché de SFU apporte son aide à la mise en œuvre du projet de recherche-action dans le domaine des technologies de l'éducation et prend position au conseil

des gouverneurs qui, selon la loi, agit en tant que sénat chez TechBC. Ce dernier se charge de l'approbation finale dans le recrutement du personnel universitaire essentiel qui sera permanent. Ce recrutement demandera l'accord du conseil des gouverneurs alors que le recrutement des autres membres du personnel ne demandera que l'accord du recteur. Les modalités de gouvernance partagée déléguées chez TechBC permettent entre autres une certaine séparation dans la prise de décision entre les professeurs qui siègent au conseil de la planification académique et l'attaché de SFU qui siège au conseil des gouverneurs, quoique cette délégation peut être abrogée à tout moment d'une part par le recteur et d'autre part par le conseil des gouverneurs. Dans une politique généralement acceptée par tout le monde à l'interne qui défavorise l'approche bureaucratique, la fonction de la responsabilisation entérinée dans la loi est déléguée du conseil des gouverneurs au conseil de la planification académique. Alors que la pratique de la gestion axée sur les résultats reste en suspens dans l'organisation, les cercles de qualité ciblant le matériel didactique en ligne constituent plutôt un mode prometteur de gestion de la qualité des savoirs en ligne dans le projet de recherche-action. Plus généralement, des modalités transversales de concertation en réseaux, plus démocratiques, seront ainsi favorisées à l'interne. La promesse d'un enseignement de qualité supérieure autorise un coût de développement plus élevé et engage la collectivité de TechBC à chercher par tous les moyens nécessaires l'appui financier à sa réalisation sans compromis au niveau de la qualité des enseignements universitaires dispensés. S'il le faut, TechBC sera l'université du savoir en ligne.

Au niveau des choix éducatifs, l'accès à l'enseignement et aux diplômes universitaires ne sera étendu au cours de ses deux premières années de fonctionnement qu'à ceux qui satisfont aux exigences d'admission et l'accès aux produits de la recherche et à la formation ne sera étendu qu'en principe aux entreprises du savoir. L'égalisation des chances d'accès à l'enseignement à ce moment précis de la mise en œuvre se place hors de l'axe principal de l'université. Plus généralement, c'est l'accès technologique à la connaissance qui la préoccupe. La dispensation juste à temps dans l'industrie du savoir viendra aussi à faire pression dans une autoévaluation préliminaire des méthodes utilisées. Ses trois filières soigneusement choisies rejoignent cette industrie particulière du savoir et s'éloignent simultanément de l'enseignement dans le champ des technologies de l'éducation, qui est

pourtant l'axe essentiel des activités scientifiques de l'université. Ces trois filières viennent plutôt en renfort à la recherche-action en cours et aux innovations dont elle compte tirer parti pour financer en partie son fonctionnement. TechBC se dégage ainsi de l'innovation destinée à l'origine aux collèges, aux instituts et aux professions, jadis non universitaires et terminales. TechBC ne se lance pas tout de suite dans le champ professionnel des sciences et des technologies de l'éducation qui servirait d'appui aux professionnels de l'éducation et de la formation. TechBC et son modèle des apprentissages distribués serviraient plus simplement de modèle à imiter ou à concurrencer dans le marché de l'enseignement. Ainsi, à ce stade de son développement, TechBC fait valoir avant tout la qualité de ses diplômes, de son enseignement universitaire et de ses professeurs-chercheurs.

Au niveau des relations interétablissement, TechBC se positionne en tant qu'université unique qui dispense des savoirs ultraspécialisés et uniques en leur genre. Ce positionnement lui permet à ce stade de son développement de s'éloigner discrètement de ses obligations d'articulation entérinées dans l'énoncé du gouvernement et plus tard dans la loi. Les seules relations interétablissement en vigueur sont celles avec SFU, Kwantlen, le district scolaire de Surrey et une grande société d'assurance qui ont chacun un représentant au conseil des gouverneurs. D'autres partenariats spécifiques et significatifs ne se sont pas encore réalisés avec ces derniers en 2002. À l'exception du parrainage académique et des partenariats en développement dans sa filiale, TechBC ne réalise qu'un seul partenariat durable. Le partenariat avec ICBC et avec le ministère en 1999 implique un échange de ressources et introduit des contraintes supplémentaires (un bail à long terme, une planification en coentreprise des locaux, etc.). Enfin, TechBC restera dans l'ombre des activités paragouvernementales qui viennent remettre en question l'absence d'un véritable sénat dans la loi 30 (1997).

En somme, pour réaliser son idée d'université et ses missions particulières, TechBC mise le tout pour le tout sur des modes de fonctionnement prometteurs qu'amène l'ère de l'information, allège autant que possible le poids des contraintes ministérielles, institutionnelles et juridiques imposées depuis sa conception, cherche simultanément des modes opportuns de financement et d'investissement et assume tant bien que mal le poids et le coût de ses méthodes. Les entrepreneurs institutionnels qui œuvrent au sein de TechBC

montrent une capacité d'agir pour modifier leur milieu, pour défavoriser l'expression de traits lourds retrouvés dans le champ universitaire et de certaines fonctions d'extension à la verticale et à l'horizontale que lui délègue le gouvernement et pour favoriser l'avancement de champs de recherche qui leur sont particuliers.

Faisant face aux pressions et contraintes qui s'imposent dans la phase initiale de sa mise en oeuvre, TechBC s'est positionnée en tant qu'université indépendante malgré tous les risques que cela a pu comporter. Les entrepreneurs qui y œuvrent se concentrent d'abord sur la création d'une institution spécialisée d'enseignements universitaires de qualité supérieure qui se brancherait sur l'économie de l'information et sur les entreprises du savoir pour ensuite se concentrer lors de la fusion sur la modification de l'institution de renommée qui s'en porte acquéreur.

7.2 La fusion

Le travail entrepreneurial chez TechBC a fait preuve d'innovation technique et didactique dans le champ des technologies de l'éducation, mais ne réussira pas devant les rivalités collégiales et les contraintes qui se dressent devant elle à transformer ni le champ universitaire au cours de sa courte existence ni SFU au cours de la transition. La fusion de TechBC et de SFU peut être expliquée par: (1) les retournements doctrinaux de la politique gouvernementale et les changements de gouvernement, (2) les difficultés internes, les coûts et le recrutement étudiant, et (3) les méandres des modes de décision.

7.2.1 Les retournements doctrinaux de la politique gouvernementale et les changements de gouvernement

De 1988 à 2005, personne n'a vraiment contesté la création de l'Université du Nord de la Colombie-Britannique (UNBC), son développement et son financement, auquel le Trésor public s'est engagé pleinement. Même si le pouvoir passe des créditistes aux néodémocrates en 1991 et ensuite aux libéraux en 2001, le projet universitaire du Nord ne soulève aucune controverse et fait tout simplement consensus en Colombie-Britannique. À l'inverse, la création d'une nouvelle université dans la vallée du Fraser est loin de faire l'unanimité. À l'exception de la région du Nord, les créditistes misent sur une diplomation universitaire

accrue à meilleur marché pour toute la province. À défaut de fonds publics et d'un engagement à long terme de la part du Trésor, la tendance se maintiendra.

Dans la région du Fraser, les créditistes misent sur le développement de l'infrastructure et de l'enseignement professionnel déjà existants et sur la concurrence entre établissements. Ils misent d'abord sur les parcours professionnels permettant des transitions, des détours et des économies en temps et en argent pour les étudiants dans des programmes connexes ou dans des programmes étendus des collèges à SFU. Ensuite, deux ans plus tard, ils misent sur l'approfondissement des savoir-faire dans les programmes professionnels terminaux dispensés au Collège Fraser Valley en lui octroyant le droit de conférer des diplômes de premier cycle sans parrainage universitaire. Ils proposent aussi la conception d'un Institut de formation industrielle et diffèrent tout engagement financier à long terme pour la création d'un nouvel établissement dans la vallée à 1995, comme l'avait proposé le comité du recteur de SFU et des directeurs des collèges de la vallée.

Les néodémocrates réorientent le projet créditiste déjà en route en ajoutant BCIT en tant qu'entrepreneur institutionnel à l'action collective, en octroyant le droit de conférer des diplômes universitaires de premier cycle à BCIT, Kwantlen et Emily Carr et en donnant un rôle spécifique à TechBC dans un projet de régionalisation et de responsabilisation de l'enseignement professionnel dans la région métropolitaine. Toujours sans engagement à long terme du Trésor public, les entrepreneurs de la réorientation arrivent au cours du travail de conception de 1995 à 1996 à dégager TechBC d'un tel rôle en faisant prévaloir la spécificité, la non-redondance et l'ultraspécialisation de ses programmes universitaires et des programmes des collèges et instituts. La collaboration étroite entre les établissements est pour TechBC un fait accompli et ne serait pour le moment plus essentielle.

Les néodémocrates de Glen Clark finalisent le projet de loi sur l'Université de la Colombie-Britannique, le présentent à l'Assemblée législative, l'adoptent et doivent faire face au boycott contre TechBC soulevé par la CAPUC et l'ACPPU. Les néodémocrates fixent la composition du conseil des gouverneurs de TechBC en omettant la CAPUC et l'ACPPU. Une fois le boycott réglé, les néodémocrates oublient le projet de régionalisation, laissent TechBC se développer librement grâce à des fonds qui abondent soudainement avec

la hausse des prix du gaz naturel et viennent à réorienter l'avenir de TechBC en l'associant à un projet d'urbanisation et d'ancrage régional de la société d'État ICBC. Cette dernière se charge de la construction de son campus et cherche simultanément à tirer parti du réseau informatique universitaire auquel TechBC sera rattachée. La mission de l'université dans le domaine des apprentissages distribués autoriserait un branchement expéditif au réseau ultraperformant. Toutefois, toute initiative législative qui favoriserait la formation continue comme le propose le Conseil des sciences en 1992 (SPARK Human Resources Task Force, 1992) ne se concrétise pas. Un recul d'importance est enregistré du côté de la formation continue dans les priorités du gouvernement au cours des années 1996-1999. Le projet d'ancrage régional l'emportera. Quoiqu'ils comptent toujours parmi les priorités de première importance du ministère, les enseignements distribués ne sont plus qu'un prétexte pour les néodémocrates de Glen Clark.

Dès leur entrée au pouvoir, les libéraux s'engagent à corriger les excès scandaleux du gouvernement précédent et à éliminer les legs néodémocrates, tels que les traversiers ultrarapides, le projet d'urbanisation d'ICBC et le déficit important. La ministre de l'Enseignement supérieur cherche les meilleures justifications pour fermer TechBC. Elle accepte la proposition de SFU et laisse cette dernière absorber les étudiants, les professeurs, le personnel et les programmes de TechBC. À l'inverse de l'Ontario dans le cas de la fusion d'OISE et de l'Université de Toronto, la ministre donne à SFU le champ libre pour ce qui est du choix de la démarche de transition. Elle respecte implicitement le droit d'auto-détermination que confère la Loi sur les universités à SFU. Beaucoup plus tard, les libéraux vont créer un cadre pour les universités à vocation spéciale orientées vers l'enseignement en Colombie-Britannique qui leur donne un sénat et une marge importante d'autonomie. Les libéraux se différencient de leurs prédécesseurs en favorisant un système politiquement plus libéral, moins centralisé, mais tout de même réglementé. La logique des marchés ne lui échappe pas non plus en ouvrant le marché de l'enseignement universitaire encore plus aux établissements privés.

Bref, les fluctuations doctrinales dans le champ politique viennent perturber, déstabiliser et mettre fin à la mise en œuvre de TechBC. La coentreprise avec ICBC ne vient pas seulement saper sa crédibilité, mais elle facilite son démantèlement et son acquisition par

SFU, qui s'implique activement dans la conception et le développement de la nouvelle université depuis le début. Finalement, TechBC est tenue à l'écart de l'action réconciliatrice dans l'enseignement postsecondaire entre gardiens de l'ordre et gardiens des lois et des fonds publics : TechBC n'est simplement pas considérée comme un acteur du champ.

7.2.2 Les difficultés internes : les coûts et le recrutement étudiant

Avant même sa création en 1997, TechBC fixe ses axes stratégiques dans le champ des technologies de l'éducation. Dès le départ, elle fait le pari d'un développement de modules d'enseignement en ligne à coût fixe élevé et d'une dispensation à coût variable moins élevé et plus étendue que ce qui est retrouvé plus typiquement dans le milieu. Grâce aux mesures de gestion de la qualité des contenus en ligne et aux approches didactiques optimales pour chacune des matières enseignées, l'enseignement universitaire chez TechBC serait non seulement de qualité supérieure, mais aussi beaucoup plus coûteux à mettre au point. En adoptant une approche plus démocratique et moins bureaucratique, on ne compte pas réaliser des économies de coût à court terme. TechBC ne rentrerait dans son argent que si elle arrivait à dispenser son enseignement à très grande échelle.

Le ministère met le modèle de TechBC à l'épreuve seulement deux ans après l'adoption de la loi 30 (1997). TechBC dévie un trimestre après l'autre aux cibles de recrutement et indique au ministère par le fait même que son coût d'exploitation est supérieur au montant alloué par étudiant en équivalence à temps plein. La diffusion à grande échelle chez TechBC ne se réalise pas. Malheureusement, elle ne prend pas tous les moyens nécessaires pour élargir la diffusion, pour assurer le rayonnement en ligne de son enseignement dans les collèges non convertis, les Centres techniques des carrières et le cyberspace à l'international et pour assurer le recrutement d'un plus grand nombre d'étudiants non traditionnels dans sa programmation régulière. Beaucoup plus tard, dans le cadre de ses activités rentables d'innovation et d'extension à la collectivité, elle compte donner des formations à l'entreprise haute technologie, qui a besoin par divers moyens et pour des raisons de survie face à la concurrence de se remettre expéditivement et inlassablement à jour. De plus, TechBC n'offre pas de programme dans le domaine des sciences et des technologies de l'éducation qui aurait donné aux formateurs, éducateurs et

enseignants dans tous les secteurs la chance de se perfectionner et aurait permis à TechBC d'élargir simultanément son rayonnement. Le gouvernement doit ainsi assumer tout le risque d'un débordement des dépenses et d'une diplomation universitaire inférieure aux cibles du ministère.

Bref, les coûts élevés de développement de l'enseignement en ligne de TechBC et sa capacité de fréquentation non optimisée font en sorte que la viabilité du projet est remise en cause avant même la fin des cinq premières années de mise en œuvre. L'offre d'un enseignement universitaire de qualité supérieure s'élève chez TechBC au sommet des priorités. En évitant l'harmonisation des diplômes collégiaux et universitaires et la reconnaissance des compétences et d'autres acquis, l'université évite la dévalorisation de ses diplômes, réduit simultanément les chances d'accès à ses diplômes et réduit ses possibilités de fréquentation et de financement public. TechBC exerce ainsi son choix de ne pas optimiser la diplomation à l'encontre des aspirations du ministère qui persistent avec la mise en œuvre du programme M-12 et des Centres techniques des carrières en Colombie-Britannique.

7.2.3 Les méandres de la décision de fusion

La ministre libérale prend de nombreux détours pour arriver à justifier au grand public la fermeture définitive de TechBC. Ses collègues au Conseil des ministres et au Conseil du trésor font pression non seulement pour régler les questions reliées à ICBC et au déficit budgétaire, mais aussi pour abroger la loi 30 (1997). Pour aborder le problème, la ministre met en œuvre une vaste gamme de mesures d'évaluation et de consultation et complète expéditivement au bout de quelques mois le processus avec un appel d'offres portant sur l'accueil des étudiants et des professeurs de TechBC et sur la protection de la propriété intellectuelle développée à TechBC. Son évaluation des propositions défavorise celle de TechBC qui risque selon les évaluations cumulatives de perdre toute viabilité financière et structurelle. Plutôt, la ministre favorise la proposition de SFU qui réduit les risques d'opposition et la perte de programmes spécialisés et de professeurs-chercheurs hautement qualifiés s'y rattachant. En fait, la ministre redonne implicitement une chance à SFU de reprendre sa part de la clientèle étudiante perdue avec l'octroi du droit de conférer des diplômes de premier cycle à tous les collèges de la vallée du Fraser, sauf le Collège Douglas.

En gardant dans l'ombre les pressions financières qui se font sentir chez SFU, la ministre règle avec soin tous les détails et boucle les questions en suspens, attribue la faute à la haute direction de TechBC en se concentrant sur les enjeux de la fréquentation et des dépenses, autorise SFU à prendre en main l'ex-TechBC, vante le travail des étudiants et les mérites des professeurs recrutés, fait rapidement abroger la loi 30 (1997) et réduit ainsi l'incertitude pour plusieurs, y compris SFU et les professeurs d'université.

Chez SFU, la démarche de transition sera également menée avec soin. Elle réduit le risque de controverse en intégrant rapidement les étudiants inscrits aux programmes des technologies de l'information et des arts interactifs et en étendant à Surrey certains programmes en sciences humaines et sociales de SFU. Alors que les programmes en hautes technologies offrent l'avantage d'un double financement, les sciences humaines et sociales offrent à Surrey une programmation de rechange plus humaniste et mieux dosée que le programme de gestion et technologies de l'ex-TechBC. Ce dernier est abandonné sur le champ. Dès le départ, on réorganise l'offre d'enseignement selon les critères de l'éducation libérale. La démarche qui mobilise les alliés potentiels chez SFU cherche à réduire aussi les pertes de membres du personnel hautement qualifié qui a soit le potentiel de passer par le moule des universitaires ou soit le potentiel de s'intégrer aux autres centres d'activités de SFU, tels que l'Éducation permanente et les Services d'appui pédagogique. Un nouvel institut qui incorporait ces derniers et un laboratoire vivant a été proposé quoique le comité responsable qui accueille avec réserve la proposition d'y incorporer aussi la recherche-action en cours à Surrey se retient d'en faire formellement la recommandation et passe le ballon au comité de planification à long terme qui à son tour le passe au comité sénatorial des priorités universitaires. L'idée d'un tel institut sera tout simplement différée et la recherche-action abandonnée au moment propice. Il faut dire que la démarche de SFU, même si elle favorise la participation d'alliés réels et potentiels chez SFU, ne permet tout de même qu'une participation minoritaire des survivants de TechBC dans l'action collective. En se faisant, SFU vient pallier le risque d'une intervention possible de la ministre, limiter la capacité d'entrepreneuriat institutionnel dans la réorganisation et réduire le risque de transformer SFU. Les acteurs de SFU connaissent les contraintes institutionnelles et les limites de leur action.

Au bout de la ligne, SFU fait prévaloir une embauche du personnel recruté chez TechBC qui cadre pleinement dans les pratiques de nomination et de dotation de SFU.

Bref, l'ex-TechBC se retrouve dans une dynamique défensive et SFU dans une dynamique offensive et plus endogène que ne l'aurait peut-être espéré l'ancien personnel de TechBC. Malgré cela, les étudiants de l'ex-TechBC qui survivent à la transition auront accès à un diplôme d'une université reconnue. Dans le processus, SFU réussit à aller chercher un engagement ferme de la part des libéraux qui garantissent de la part du Trésor un investissement en immobilier pour un campus permanent à Surrey et un financement de fonctionnement à long terme qui permet d'offrir à SFU à Surrey une gamme complète de programmes. À cet égard, c'est un manque d'engagement de la part des créditistes en 1989 qui a favorisé l'option de créer en 1995 une nouvelle université dans la vallée du Fraser. Pour ainsi dire, SFU mesure stratégiquement le risque de ses décisions sans aliéner les possibilités de financement et de développement. Du fait que les libéraux s'engagent à un tel financement à plus long terme, ils viennent boucler la question d'un financement adéquat qui revient depuis au moins une douzaine d'années dans les débats chez SFU et parmi les professeurs d'université. Ces derniers essaient de faire passer le message qu'on n'établit tout simplement pas une véritable université sans ressources et sans engagement permanent de la part du Trésor.

CONCLUSION

Par de nombreux traits, TechBC se distingue de l'idée d'université présente dans le champ universitaire de la Colombie-Britannique. Elle est conçue comme une université technique qui offrent des apprentissages universitaires de qualité supérieure (à celle des enseignements techniques des collèges et instituts). Elle se veut une université des apprentissages distribués aux entreprises du savoir (à grande échelle par nécessité et au détriment d'autres formes de fréquentation étudiante) qui compte sur la structure modulaire de son enseignement en ligne pour générer d'importants flux de revenus de rechange aux fonds publics, pour financer son fonctionnement et pour améliorer l'économie du savoir et l'accès aux travailleurs qui y ont été formés. Elle se veut aussi à l'intersection de l'université classique et de l'université nouvelle, elle favorise donc une organisation en corporation fermée : TechBC s'organise sur une base d'autonomie par rapport aux bailleurs de fonds. À l'intersection de l'université de recherche et de l'université nouvelle, TechBC favorise la recherche et la formation de chercheurs à l'appui de sa mission d'enseignement, quoique ses programmes d'études ne comportent toujours pas les sciences de l'éducation en 2002 même si les technologies de l'éducation sont l'axe principal de la recherche. Comme université nouvelle, TechBC fait prévaloir la gouvernance partagée, quoique cette initiative n'en tient qu'à la bonne volonté du conseil des gouverneurs et du recteur. Alors que TechBC fait prévaloir comme l'université nouvelle l'approche concertative et transversale à l'interne, elle s'en distingue en minimisant la gestion bureaucratique et en mettant en œuvre des modes d'enseignement plus ouverts à la distribution rentable et à grande échelle de savoirs de pointe aux entreprises de l'information. À l'inverse de l'université nouvelle (SFU), TechBC diffère toute forme de transfert à ses programmes d'étudiants ou de diplômés des collèges. Elle compte plutôt servir d'université des entreprises en ligne branchées sur son réseau. Ainsi, dans le quasi-marché qui régule le développement des enseignements professionnels et techniques où prévalent la concurrence, l'hétérogénéité et l'absence de convergence de programmes au premier cycle, TechBC n'aura finalement servi aux collèges convoitant un statut d'université que de modèle à imiter ou à reprendre. Même si un membre clé de

l'ADÉCI siège à son conseil des gouverneurs, TechBC n'aura servi au cours de son existence ni à la coopération interétablissement ni au relèvement de l'enseignement. S'inscrivant volontiers dans un cadre d'université ultraspécialisée, TechBC prend sa place, assume son indépendance et se retrouve dans une situation de concurrence ouverte non seulement avec les collèges universitaires, mais aussi avec les universités. C'est sa façon de rejoindre les objectifs du gouvernement tout en minimisant les traits non universitaires imprimés dans sa loi constitutive, conçue par le gouvernement sans la participation des professeurs d'université de la Colombie-Britannique.

Le risque et les pertes pour les « principaux » entrepreneurs institutionnels qui œuvrent chez TechBC sont en fait minimes. Ces entrepreneurs institutionnels peuvent se permettre de prendre de plus grands risques chez TechBC puisque leur travail n'affecte pas directement les institutions établies auxquelles ils sont rattachés. En congé sans solde, à la préretraite et/ou en détachement sur une base contractuelle chez TechBC, ces acteurs centraux opèrent sur une plus grande base d'autonomie que dans leurs institutions d'origine. Par voie de conséquence, TechBC mise le tout pour le tout sur les technologies de l'éducation, fait le pari de l'économie de l'information et s'appuie sur tout financement propice pour faire avancer rapidement le projet. Sur le plan des ressources et des contraintes, les entrepreneurs et acteurs institutionnels dans le milieu et chez TechBC voient la situation comme une occasion en or et comme une vulnérabilité. Les risques de la coentreprise branchée sur l'économie de l'information sont mitigés par des possibilités optimistes de développement endogène et d'expansion. Advienne que pourra, l'autonomie et la permanence, les contraintes et les ressources, y ont joué pour quelque chose. Enfin, la conversion des collèges communautaires en établissements universitaires se traduit par une perte nette de fréquentation au premier cycle chez SFU et un risque pour son financement et fonctionnement à plus long terme. Bref, l'acquisition de certains effectifs de TechBC par SFU et l'engagement de la part du Trésor à un financement à long terme de SFU à Surrey favorisent un nouvel équilibre dans la région et dans le milieu. L'entrepreneuriat institutionnel chez SFU conduit à sa réussite et favorise enfin son rayonnement.

*
* *

Ce projet de recherche connaît des limites. Il retrace grossièrement les événements sur une période de plus 30 ans et s'appuie que sur quelques documents d'archives qui ne font justice ni à la collectivité de TechBC, ni à la collectivité de SFU et ni aux divers hommes et femmes d'État qui ont œuvré dans le système au cours des deux ou trois époques expansionnistes de l'enseignement universitaire en Colombie-Britannique. Le cadre théorique trop lourd pour un mémoire n'avait pour objectif principal à l'origine que d'éviter une interprétation trop empreinte de l'esprit néolibéral. Préoccupé par la connotation péjorative que portait le projet dès les premières phases de la recherche, j'ai cherché à développer un cadre plus étendu qui me permettrait une vue possiblement moins myope des enjeux reliés à TechBC et au travail institutionnel de longue haleine poursuivi par SFU et qui me permettrait de prendre une distance face à ma propre expérience comme salarié de TechBC. Certes, des entretiens auraient permis autant une validation externe qu'un potentiel de déroutement compte tenu des dimensions très politiques du projet et des desseins manifestes de certains acteurs à faire porter la responsabilité de l'échec à autrui. Il est vrai que le travail d'analyse repose sur plusieurs conjectures qui sont celles du chercheur. Cela se manifeste particulièrement dans la traduction des discours et des politiques. C'est un travail ardu qui demande à être repris plusieurs fois en cours de route. Le chercheur assume toute la responsabilité des contresens qui ont pu s'inscrire dans l'interprétation. Malgré cela, la traduction elle-même demande un effort supplémentaire et élargit par le fait même l'interprétation des expressions en usage et des idées avancées. Quoi qu'il en soit, en reliant les grandes idées, le travail de recherche parvient à tracer de grandes lignes du projet institutionnel qui ajoutent à la compréhension du problème que posent la création, l'évolution et la fusion de TechBC à SFU. Elles donnent un sens au projet et tracent la direction générale des événements auxquels se rattache le projet institutionnel. À travers les méandres de la politique, provinciale comme locale, il a été tout de même difficile d'apercevoir les ruptures complètes avec le passé et il est possible que plusieurs se soient glissées au cours de la recherche, de la saisie des données et de l'analyse. Néanmoins, l'histoire de TechBC racontée dans ce mémoire fait preuve d'une certaine cohérence thématique, quoique non vérifiée

auprès des acteurs. Au risque de rouvrir les débats sur la question, c'est au tour du chercheur de renvoyer le ballon.

Au bout du compte, l'idée d'université qu'incarne TechBC tire son origine des rapports entre SFU et l'État en ce qui concerne l'expansion universitaire et l'articulation des politiques universitaires qui visent à faire plus avec moins. Quoique bien établie déjà, SFU cherche dans son propre cycle d'institutionnalisation à diffuser son modèle ailleurs dans le système. SFU est disposée au rayonnement et l'État tire parti de cet élément dynamique pour arriver à ses fins tout en faisant valoir ses intérêts dans le processus. Les résultats d'analyse ne peuvent démontrer que l'État comptait transformer SFU en établissant une université du marché et en la fusionnant plus tard à son concepteur d'origine. Les intérêts politiques vacillent à l'excès d'un remaniement ministériel à un autre et d'un passage du pouvoir à un autre pour bien en apercevoir un tel schéma d'ensemble. Néanmoins, généralement, le stratagème d'ensemble aura tout de même permis une multiplication en accéléré des champs de savoirs appliqués dans le monde universitaire et une augmentation des diplômés universitaires en Colombie-Britannique. Plus généralement, le rehaussement des programmes de premier cycle au deuxième cycle à l'université nouvelle (SFU, UVic, etc.) dans le cadre de l'éducation libérale des années 1960 fait pression sur tout le système pour rehausser les programmes collégiaux d'enseignement professionnel terminaux. Le projet de TechBC, quoiqu'interrompu, aura su à cet égard ouvrir la porte à des réformes importantes dans l'enseignement de la maternelle aux cycles supérieurs en Colombie-Britannique.

APPENDICE A
QUELQUES MOMENTS CLÉS ET ACTEURS EN PRÉSENCE

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
(DI)RECTEUR(S) 1989	<p>Comité sur l'accès dans la vallée du Fraser : Le recteur de SFU (UA) et les directeurs généraux de Douglas, Kwantlen et Fraser Valley (1989)</p> <p>Contexte historique de la première tentative d'articulation de 1976</p> <p>Sénat de SFU (novembre 1976): Arrot, Barlow, Birch, Bittle, Blaney, Brown, Buitenhuis, Calvert, Carlson, Catalano, Cunningham A., Cunningham F., Curzon, Davison, Dawson, Debo, Diamond, Dobb, Doherty, Ellis, Emery, Erickson, Fattah, Finlayson, Glas, Hindle, Hindley, Hutchinson, Ironside, Johl, Jones, Knight, Latham, MacDonald, Mackauer, McClaren, McGuire, Martel, Munro, Okuda, Overholt, Severy, Sterling, Thomas, Walker, Webster, Wemyss, Wheatley, Wilson.</p> <p>Comité sénatorial de la planification de programmes (novembre 1976) : ?</p> <p>Comité de la planification des programmes de l'intérieur (septembre 1977): Wilson (vice-recteur des affaires académiques) (PA), Blaney (doyen des Études permanentes) (co-PA), Ellis (doyen de l'Éducation), Webster (doyen des Sciences), Munro (doyen des Arts), Calvert (doyen de l'Interdisciplinarité), Dobb (bibliothécaire élu).</p>	<p>Trinity Western U Justice Institute Étudiants (IC) Professeurs (IC)</p> <p>?</p> <p>?</p> <p>Étudiants (IC) Collèges communautaires</p>
BROWN 1989	<p>Comité de la planification de la vallée du Fraser (1989): Brown (doyen de la Faculté des arts (P.A.), Meredith (professeur agrégé de la Faculté d'administration des affaires), Munro (professeur du Département des sciences économiques, Oehlschlagel (chair du Département de chimie), Salter (chair du Département des communications), Shapson (doyen associé de la Faculté d'éducation), Duguid (Éducation permanente) (ex-officio), Macdonald, G., Mr. (aide spéciale au service du recteur) (ex-officio).</p>	<p>Étudiants (IC) doyen de l'Interdisciplinarité ?</p>
SHROEDER 1991	<p>Groupe de consultation sur l'accès dans la vallée du Fraser : Le pasteur Shroeder (ancien MLA créditiste) (E, R), 1 membre du personnel de Trinity Western (une université privée à vocation religieuse) (R, U), 1 consultant en gestion (qualifié d'un MBA) (M, P), 1 homme d'affaires (ancien député/ancien maire de Delta) (M, E), 1 vice-recteur responsable des finances à BCIT à la retraite (avec une désignation de comptable agréé) (PA), et 1 directeur d'école secondaire dans la région (P).</p>	<p>Étudiants (IC) Professeurs (IC) Familles (IC) Travailleurs (IC) Corporations (C)</p>
MINISTRES 1991	<p>Demande de décret(s) au Conseil des ministres (26 juin 1991): Dirks (ministre), Mercier (ministre), Bruce (ministre), Dueck (ministre de l'Enseignement supérieur, de la formation et de la technologie), Hanson (ministre), Parker (ministre), Rabbitt (ministre), Richmond (ministre), Savage (ministre), Weisgerber (ministre), Allan (fonctionnaire), Armstrong (fonctionnaire), Doney (fonctionnaire), Halkett (fonctionnaire), Macgregor (fonctionnaire), O'Riordan (fonctionnaire), Plecas (fonctionnaire), Charlesworth (fonctionnaire), Richardson (fonctionnaire).</p>	

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
MULLINS 1992	<p>Projet de développement des ressources humaines en Colombie-Britannique: Le sous-ministre chargé de l'enseignement supérieur (E), 1 représentant de la fédération des Travailleurs (2 membres consécutifs) (IC), le et la président(e) de la fédération canadienne des Étudiants (IC), l'ancienne présidente du Conseil sur l'enseignement supérieur de la Colombie-Britannique (<i>Advanced Education Council</i>) (E), le sous-ministre adjoint de la division du développement des compétences au ministère (gouvernement néodémocrate) (E), l'ancien sous-ministre adjoint de la politique en matière de formation professionnelle et du marché du travail au ministère (gouvernement créditiste) (E), un représentant de la Commission de l'enseignement supérieur non public (<i>Private Post-Secondary Education Commission</i>) (E, M), 1 membre de la Commission de l'apprentissage (et de la certification professionnelle) (<i>Apprenticeship Board</i>) (E, P), le sous-ministre adjoint en science et technologie au ministère (le premier sera remplacé sous le gouvernement néodémocrate et remplacera à son tour le président au Conseil des sciences (Calvert)) (E), le vice-président des Services éducatifs et des affaires gouvernementales au Conseil d'entreprise (<i>British Columbia Business Council</i>) (C, M), le sous-ministre adjoint des Universités, des collèges et des instituts au ministère (E), 1 membre des fonctionnaires en chef à la société des Collèges et des instituts (<i>British Columbia Colleges and Institutes</i>) (IC), l'ancien président de l'Association des éducateurs des collèges et des instituts (IC), 1 membre de la Confédération des associations des professeur(e)s d'université (<i>Confederation of University Faculty Associations</i>) (IC), l'ancien président de la chambre du Commerce de la Colombie-Britannique (M), 1 membre du Conseil des recteurs d'université (IC), la directrice de l'Assemblée des Premières Nations (<i>First Nations Congress</i>) (IC), le président du Conseil des sciences (3 présidents consécutifs y compris Farris, Calvert et Woodward) (E), et 1 personne ressource du ministère de l'Éducation, du Multiculturalisme et des Droits à la personne (E).</p> <p>Sous-comité SPARK sur la population active, les compétences et la formation: Le directeur de l'initiative SPARK (E?), 1 consultant (M), 1 doyen de l'École de technologie en génie à BCIT (P), 1 directeur du programme d'études environnementales à UVic (U), 1 directeur du bureau à UBC du réseau canadien des maladies génétiques (E), 3 représentants de sociétés constituées en corporation (C).</p> <p>Sous-comité SPARK sur le financement d'un avenir axé sur le savoir: le président du Conseil des sciences (Calvert) (E, (UA)), 1 partenaire d'une firme de comptables agréés (PA), 1 partenaire d'une firme d'avocats (PA), 1 consultant fondateur d'une entreprise de haute technologie (M, C), 1 représentant d'une société d'investissement en capital-risque (M, C), 1 investisseur providentiel (Brown) (M, C), 1 représentant de la société d'État de BC Hydro (E, C).</p>	<p>Familles (IC) Ordres prof. (PA) Corporations (C) UBC, UVic Trinity Western BCIT, collèges SFU?détachement</p> <p>Étudiants (SIC) Professeurs (SIC) Travailleurs (SIC) Ordres prof. (PA) PME (M) Familles (SIC)</p> <p>?</p>
NEYLAN 1993	<p>Comité de l'éducation postsecondaire dans la vallée du Fraser: Neylan, spécialiste de la santé au Département d'éducation internationale à BCIT (P.A.) (P); le recteur intérimaire chez SFU (UA); le vice-recteur de l'Enseignement à Kwantlen (CU); la directrice de l'Institut Laurier et la présidente d'un groupe de consultants spécialisés en sciences économiques et en ressources humaines (P, C, M); un ancien vice-recteur des finances et de l'administration à BCIT (PA); une administratrice d'une association syndicale (SIC, C); le président d'une association dans la construction (SIC); un professeur de UVic en études environnementales (P, UA); l'ancien directeur de l'école d'urbanisme et de planification communautaire et régional à UBC (où Bob Williams a fait ses études) (P, UA); un spécialiste dans le domaine de l'accès des personnes handicapées à UBC (U, C); un spécialiste au ministère chargé des terres et de l'environnement (E); le sous-ministre adjoint chargé des institutions postsecondaires au ministère de l'Enseignement supérieur (E).</p>	<p>Étudiants (IC) Professeurs (IC) CU Fraser Valley Trinity Western (R) Familles (IC) Corporations (C) Entreprises (M)</p>

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
HARCOURT 1993	Sommet du premier ministre (1993): (trop long pour énumérer ici)	Universités?
FISHER 1994	Travail académique subventionné par le ministère sur le rôle de l'université à l'endroit de la population active : Fisher, Rubenson, Schuetze (avec la participation des Départements d'éducation permanente (SFU, UBC, UVic).	Étudiants (SIC) Professeurs (SIC)
MACRAE 1995	L'énoncé d'intention du gouvernement à l'intention de l'université technique: ?	?
DICKSON 1996	<p>Conseil de la planification provisoire :</p> <p>DIRECTION : le président du conseil (un consultant indépendant dans le domaine des négociations au travail, la législation, la politique, l'économie, l'organisation, les relations publiques et les enjeux syndicaux dans le secteur de la construction), la vice-présidente du conseil (une conseillère agréée dans l'assurance-vie et les placements financiers), le président et chef de la haute direction de la société de l'Université technique (ancien vice-recteur associé de l'Informatique et des communications à UBC; ancien doyen, ancien directeur de la recherche, ancien responsable de la budgétisation et de la planification de programmes, ancien professeur en génie, etc.), la secrétaire (membre de multiples sociétés d'intérêt collectif : des femmes diplômées d'université, des enseignants de la C.-B., des professeurs d'anglais de la C.-B. et de l'Université de la vallée du Fraser), la trésorière (vice-présidente en ressources humaines d'une entreprise de fine pointe, directrice de la chambre de Commerce et membre de plusieurs de ses comités).</p> <p>ADHÉSION : un membre adhérent à plusieurs sociétés d'intérêt collectif (réseau national des femmes, des femmes cols-bleus, etc.), un instructeur d'anglais à Kwantlen (gouverneur au district scolaire de Surrey), un retraité (ancien responsable à la direction et à la haute direction des districts scolaires), un ingénieur certifié et président d'entreprise de fine pointe (ancien directeur du Département biomédical à VGH, ancien membre du conseil du premier ministre en sciences et technologie, ancien président du Conseil des sciences), le doyen de la Faculté des sciences appliquées à UBC (membre du sénat), une étudiante (diplômée en sciences à la poursuite d'un bac en éducation), la présidente du conseil des gouverneurs à Kwantlen et directrice de l'Association des Employeurs des écoles publiques (gouverneur au district scolaire de Delta), un ingénieur certifié et associé dans une entreprise de consultation (diplôme honorifique de SFU, membre des associations professionnelles d'ingénieurs de la C.-B., de l'Alberta et du Manitoba, membre du conseil du premier ministre en sciences et technologie, membre de la chambre du Commerce, gouverneur du conseil des gouverneurs de BCIT), et le directeur du ministère responsable du Département des affaires universitaires et des programmes techniques.</p> <p>Ex Officio: le recteur de BCIT (ancien doyen et vice-recteur, membre du Conseil des sciences, membre du Comité provincial en matière de technologie de l'éducation, membre du Comité provincial chargé de l'évaluation des programmes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, etc.), le doyen de la Faculté des sciences à SFU (acteur dans l'établissement et le développement de SFU depuis sa création en 1965), le recteur du Collège universitaire Fraser Valley (fondateur du Advanced Education Council of BC, etc.), le recteur de Kwantlen (ancien vice-recteur, ancien président du comité directeur chargé de l'évaluation provinciale, et ancien recteur et chef de la haute direction du Justice Institute).</p>	Trinity Western U, autres services de formation privés,

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
BIZZOCCHI KERSHAW 1997	<p>Comité de travail sur l'Apprentissage distribué :</p> <p>ADHÉSION : Le directeur de l'Éducation à distance et de la technologie au Département d'éducation permanente à UBC (Bates), le président du comité permanent sur les technologies de l'éducation au <i>Centre for Curriculum, Transfer and Technology</i> (Bizzocchi), le chef des opérations de l'École libre à l'Agence de l'apprentissage libre (Carbol), le vice-directeur des Affaires académiques au Collège New Caledonia (Donovan), le vice-recteur des Services d'apprentissage distribué et des Services étendus à la collectivité au Collège universitaire Cariboo (Kershaw), le coordinateur de l'enseignement distribué et des moyens d'apprentissage à RRU (Krauel), le directeur des opérations régionales et des relations université/collèges à UNBC (Macknak), le directeur du réseau provincial d'apprentissage (Mcgregor), le vice-directeur des Services aux étudiants et de l'appui à l'enseignement à BCIT (Moss), la vice-directrice des Innovations à l'Agence de l'apprentissage libre (Pacey), le doyen de la Faculté de génie à UVic (Provan), le directeur du Département des universités et des instituts au ministère de l'Éducation, des Qualifications et de la Formation (Soles), la vice-rectrice de l'Éducation au Collège universitaire Kwantlen (Thachuk), le directeur du Centre de l'éducation à distance à SFU (Yerbury).</p> <p>PERSONNES-RESSOURCES (révisions): Un instructeur de BCIT (Fenrich), le doyen des ressources d'apprentissage et des technologies de l'information au Collège Camosun (Macauley), une porte-parole pour la Coalition de l'avancement de l'enseignement pratique (Orum), la secrétaire trésorière de l'ADECI-CIEA (Shaw), la directrice du Département des technologies de l'éducation et de l'information au Collège Rockies (Scheider), la responsable du Réseau des bibliothèques électroniques (deBriujin), le directeur général d'Emily Carr (Burnett), le président des Divisions des programmes des affaires communautaires au Collège Langara (Sharzer), le sous-ministre adjoint de la Division de l'enseignement postsecondaire au ministère de l'Éducation, des Qualifications et de la Formation (Harvey), le vice-directeur de l'Éducation au Collège North Island (Meagher), le vice-directeur de l'Instruction au Collège Northern Lights (Birmie), une personne-ressource du Collège Northern Lights (Lindsey), le chef du Département de l'aviation au Collège Northern Lights (Short), une personne-ressource des Services de bibliothèque au Collège universitaire Okanagan, le directeur général de l'Agence de l'apprentissage libre (Farrell), un membre adhérent du conseil de planification de l'Université libre (Fleet), le vice-recteur des Affaires académiques de RRU (Walsh), le doyen des Services d'extension et d'éducation internationale et des arrangements contractuels au Collège Selkirk (Andrews), le vice-recteur des Affaires académiques à SFU, le directeur de l'Éducation à distance et de la technologie au Département d'éducation permanente à UBC (Bates), la vice-rectrice principale et vice-rectrice des Affaires académiques à UVic (Coddington). (Distributed Learning Task Force (B.C.), Bizzocchi et Kershaw, 1997; Distributed Learning Task Force, 1997)</p>	<p>TechBC Le secteur privé de la formation</p>
CASHORE 1997	Bill 43 (1997) Industry Training and Apprenticeship Act – 25 juillet Ministre des Affaires du travail, et l'Assemblée législative.	
RAMSEY 1997	Bill 30 (1997) The Technical University of British Columbia Act – 28 juillet ministère de l'Éducation, de la Formation et de la Technologie, et l'Assemblée législative.	

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
SHEEHAN MANSELL 1998	<p>Conseil de la planification académique :</p> <p>ADHÉSION : le recteur (Sheehan), la vice-rectrice des Affaires académiques et professeure (Mansell), la vice-rectrice adjointe et professeure agrégée (Fee), un professeur associé en Gestion et Technologie (Todino), un professeur adjoint (Collings), un directeur de la Technologie de l'éducation et de l'apprentissage (Nesbit), un directeur de l'Éducation et formation d'entreprise (Stacey), un représentant des 3 comités consultatifs ci-dessous (Berryman, Hill, Hancyk).</p> <p>Comité de travail chargé des programmes académiques :</p> <p>ADHÉSION : La vice-rectrice des Affaires académiques et professeure (Mansell) (PA), le vice-recteur de la Recherche et des affaires extérieures (Calvert), la vice-rectrice adjointe et professeure agrégée (Fee), un expert consultant sur le téléapprentissage portant conseil à la vice-rectrice des affaires académiques (Carey), trois professeurs agrégés (Cyr, Dhaliwal, Todino, Wakkary), trois professeurs adjoints (Brudelin, Collings, Schiphorst), un consultant portant conseil sur l'École de gestion et de technologie et oeuvrant à SFU (Schoner), le directeur de la Technologie éducative et de l'apprentissage (Rodwell), le directeur de la Formation d'entreprise (Stacey), la coordinatrice des programmes académiques (Summers), ? (Jonker).</p> <p>Arts interactifs :</p> <p>ADHÉSION AU COMITÉ CONSULTATIF: La vice-rectrice des Affaires académiques, trois représentants d'entreprises dans le secteur (Berryman, Forth, Verchere, Welman), un représentant d'une société représentant les intérêts d'employés dans le secteur (Lisle), un représentant dans le domaine des arts (Diamond), un professeur agrégé du Centre Harbour de SFU (Alderson).</p> <p>RÉVISION: La responsable des Arts à la municipalité de Surrey (Pappert), un architecte agrégé d'une firme d'architectes (Sumi), une professeure en musique rattachée à l'École des arts contemporains (Zapf), la doyenne associée du Département des beaux-arts à l'Université de Victoria / professeure en photographie et multimédias (Gammon), une professeure agrégée du Département des beaux-arts à UBC (Lum), le curateur d'une galerie d'arts / professeur agrégé du Département des beaux-arts à UBC (Watson), une enseignante de l'Institut Emily Carr d'arts et design (Cutler), un professeur agrégé de l'École des arts à l'Université de l'État de la Californie à Hayward (Petrillo), la responsable des Services multimédias de Carnegie Hall à New York (Trippi).</p> <p>Gestion et Technologie :</p> <p>ADHÉSION AU COMITÉ CONSULTATIF: un expert consultant sur le téléapprentissage portant conseil au vice-recteur des affaires académiques (Carey), un représentant de BC Tel, un représentant de l'Université de Victoria, 4 représentants d'entreprises dans le secteur (Hughes, Rasmussen, Wales, Welch).</p> <p>RÉVISION: Un ingénieur en informatique d'une entreprise en haute technologie / ancien professeur chez Wharton/SFU/Washington (Jones), un professeur rattaché à la Faculté d'administration à SFU / expert spécialiste en prise de décision fondée sur des critères dans un processus hiérarchique analytique (Wedley), une personne-ressource rattachée au Département des sciences de la gestion à l'Université Waterloo / expert spécialiste dans les initiatives à risque, à forte concentration d'expertise et fondées sur la technologie (Guild), le doyen de la Faculté d'administration de SFU/ professeur en marketing / ancien doyen à la Faculté d'administration dans les affaires à McGill (Shapiro), une personne-ressource rattachée au Centre de la gestion novatrice à l'Université Athabaska / pionnier dans la conception de modèles de dispensation novateurs dans l'enseignement à distance (Thomas).</p>	<p>Étudiants (SIC)</p> <p>Étudiants (SIC)?</p> <p>Étudiants (SIC) Professeurs (SIC) Association professionnelle (PA) ECIAD</p> <p>Associations professionnelles (PA) Étudiants (SIC) Professeurs (SIC) BCIT et II</p>

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
<p>SHEEHAN MANSELL 1998</p> <p>(SUITE)</p>	<p>Technologies de l'information :</p> <p>ADHÉSION AU COMITÉ CONSULTATIF: Le vice-recteur de la Recherche et des affaires extérieures (Calvert), un professeur agrégé de SFU en science du génie, un professeur de UBC en sciences informatiques, quatre représentants d'entreprises dans le secteur (Clark, Hill, Lau, Strigel), un représentant de BC Tel (Virjee).</p> <p>RÉVISION: Le doyen du Génie à UVic / professeur dans le domaine de la science de l'informatique et dans le champ de la conception d'équipement électronique (Miller), un vice-recteur de l'Université de Hong Kong / ancien doyen des Sciences appliquées à SFU / membre de l'Institut des ingénieurs en électricité et en électroniques (George), un professeur agrégé en Science de l'informatique à SFU (Popowich).</p>	<p>Association des ingénieurs (PA) Étudiants (SIC) Professeurs</p>
<p>WILLIAMS T. 1998</p>	<p>Groupe d'orientation en matière de formation en technologie :</p> <p>ADHÉSION: 1 représentant du Département de la planification institutionnelle et des collèges au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation et de la Technologie (Kaivanto), le responsable de l'équipe des transitions du secondaire au postsecondaire au Centre de la matière à enseigner, du transfert et de la technologie (C2T2) (FitzGibbon), 1 représentant de la Commission de l'apprentissage et de la formation dans l'industrie (Bialobzyski), le responsable des Initiatives en matière de transitions et de carrières au ministère de l'Éducation (Ratcliffe Hood), 2 représentants du Département des normes et ressources programmatiques au ministère de l'Éducation (Williams, D., Simard), le président de l'Association de la formation en technologie de la Colombie-Britannique (Russel).</p> <p>PERSONNES-RESSOURCES: le doyen des programmes en conception mécanique et en mécanique industrielle (Williams, T), 1 instructeur de BCIT (Rosenthal), 1 étudiant au doctorat en théorie de programmes d'enseignement et de cursus à SFU (Falk).</p>	<p>TechBC (U) Instituts/collèges universitaires (U) Association des Ingénieurs (PA) Étudiants (SIC) Instructeurs (SIC) Professeurs (SIC) Instituteurs (SIC) Famille (SIC) Entreprises (M) Corporations (C)</p>
<p>PETTER 1999</p>	<p>Comité du Conseil des ministres sur les sociétés d'État :</p> <p>ADHÉSION: Le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Formation et de la Technologie (P.A.) (Petter), la ministre des Affaires municipales (Kwan), la ministre de l'Environnement, des Terres et des Parcs (McGregor), le ministre de l'Énergie et des Mines / du Développement du Nord (Miller), le ministre des Affaires autochtones (Wilson).</p> <p>Absents: Le ministre de l'Emploi et de l'Investissement (Farnworth), la ministre des Finances et des Relations avec les Sociétés d'État (MacPhail), le ministre de l'Éducation (Ramsey), le ministre de la Fonction publique (Sihota).</p> <p>HAUTS FONCTIONNAIRES EN PRÉSENCE: 5 hauts fonctionnaires du Secrétariat des sociétés d'État (Avison, Fryer, Edwards, Carter, Krueger), le sous-ministre de l'Enseignement supérieur, de la Formation et de la Technologie (Armstrong), la secrétaire du Bureau du Conseil des ministres (Illington).</p> <p>INVITÉS: 3 hauts fonctionnaires d'ICBC (Williams, Thompson, Wing), l'architecte Bing Thom et 4 autres responsables du projet Surrey City Centre (Heany, Drost, Charters, Redden).</p>	<p>TechBC</p>

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
<p>TECHBC 2000</p>	<p>Conseil des gouverneurs de TechBC: Un consultant en matière des affaires du travail (P.A.) (Dickson), un professeur du Collège universitaire Kwantlen (V-P.A.) (Finnbogason), le président et vice-chancelier de TechBC (Sheehan), le vice-recteur des Affaires externes et de la recherche chez TechBC (Calvert), un professeur agrégé de TechBC (Todino), une institutrice du district scolaire de Surrey (Shilliday), un administrateur d'une compagnie d'assurance (Sung), un vice-président des Affaires internes et environnementales d'une grande entreprise en foresterie (Wright).</p> <p>Conseil de la planification académique: Le recteur et vice-chancelier (Sheehan), la vice-rectrice des affaires académiques (Mansell), la vice-rectrice associée (Fee), 1 professeur agrégé (Todino), le directeur de l'éducation et de la formation d'entreprise (Stacey), le chef de projet en technologies de l'éducation et de l'apprentissage (Nesbit), 1 professeur en gestion de RRU (Hancyk), 1 vice-président des Produits d'affichage d'une entreprise (Hill).</p> <p>Conseil de direction de TechBC Corp.: Le vice-recteur des Affaires externes et de la recherche (P.A. et S) (Calvert), le recteur (Sheehan), 1 professeur agrégé (Farbangi), 1 investisseur providentiel (Brown), 1 président d'une PME de haute technologie/investisseur providentiel (Trivet), 1 vice-président d'une entreprise de haute technologie (Mitchell), 1 administrateur d'une compagnie d'assurance (Sung), 1 vice-président des Affaires internes et environnementales d'une grande entreprise en foresterie (Wright).</p>	<p>Étudiants (SIC)?</p>

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
KRANE 2002	<p>Comité de Planification à court terme : Krane (Vice-recteur des affaires académiques) (P.A.), Gotfrit (Arts contemporains), Cameron (Sciences informatiques), Vaisey (Sciences de l'ingénierie), Parker (Gestion des affaires (Business)), Monagan (Mathématiques), Brokenshire (représentant des étudiants de TechBC), Knowles (représentant des étudiants de SFU).</p> <p>Personnes-ressources : Summers (directrice de la Planification académique), Curry (directrice du campus de SFU à Surrey), Marteniuk (directeur du Centre d'innovation en e-Learning (eLINC)), Calvert (directeur des Programmes de SFU à Surrey), Bell (?).</p> <p>Comité de planification à long terme de SFU à Surrey : Krane (vice-recteur des affaires académiques), Cameron (Sciences appliquées), Laba (Sciences appliquées), Blackman (Arts), Fizzell (Gestion des affaires (Business)), Winne (Éducation), Jones (Sciences), Cowan (directrice exécutrice du Centre Harbour), Yerbury (doyen des l'Éducation permanente), Copeland (bibliothécaire universitaire), Calvert (directeur des Programmes de SFU à Surrey), Ziegler (représentant des étudiants de 1^{er} cycle), Hamilton (représentant des étudiants de 2^e et 3^e cycle), Summers (directrice de la Planification académique) (non votant).</p> <p>Sous-comité de la programmation académique de SFU à Surrey : Laba (P.A.), Blackman (Arts), Calvert (directeur des Programmes de SFU à Surrey), Cameron (Sciences appliquées), DiPaola (représentant des professeurs de SFU à Surrey), Driver (doyen des Programmes d'études de 2^e et 3^e cycles), Fizzell (Gestion des affaires (Business)), Mathewes (Sciences), Nesbit T. (directeur de l'Éducation permanente), Summers (directrice de la Planification académique), Winne (Éducation), Ziegler (représentant des étudiants de premier cycle).</p> <p>Sous-comité sur les moyens pédagogiques: Winne (professeur à la Faculté de l'éducation, coordinateur de recherche, Chaire de recherche du Canada en apprentissage autonome et en technologies de l'apprentissage) (P.A.), Krane (vice-recteur associé des Affaires académiques, Marteniuk (directeur du Centre d'innovation d'e-Learning (eLINC)), Nesbit J. (représentant des professeurs de SFU à Surrey), Glackman (directeur associé du Centre du développement [des pratiques] de l'enseignement et de l'apprentissage (LIDC)), Collinge (directrice du Centre d'éducation à distance (CDE)), Hamilton (représentant des étudiants de 2^e et 3^e cycles).</p> <p>Sous-comité du développement du campus : Yerbury (P.A.), Curry (directrice du campus SFU à Surrey), Jones (Sciences), Cowan (directeur exécutif du Centre Harbour), Copeland (bibliothécaire universitaire), Summers (directrice de la Planification académique) Budd (représentant des professeurs de SFU à Surrey), Johnson (vice-recteur associé de l'Administration), Poonian (représentant des étudiants) Personnes-ressources : Simms (Éducation permanente), Dunlop (soutien à la recherche).</p>	

MOMENT	ACTEURS EN PRÉSENCE	ABSENTS
SÉNAT 2003	<p>Comité sénatorial sur les priorités universitaires (juin 2002 – mars 2003, avril 2003 – mai 2003): Waterhouse (P.A.), Driver, Love, Yerbury, Clayman, Krane, Gerson, Mauser, Grimmet, Peters, Percival, Dunsterville, Bourke, Tyab, Wattamaniuk, Summers.</p> <p>(SCUP, 2003b, 2004)</p> <p>Sénat : Apaak, Atkins, Beynon, Budd (ex-TechBC), Clayman, Collinge (au nom de Yerbury), Copeland, da Silva, Dickinson, D'Auria, Driver, Fung, Giacomantonio, Gill, Gordon, Gregory, Grimmet, Haunerland, Heaney, Higgins, Hira, Honda, Horvath, Jones, Krane, Lemay, Lewis, Love, Mauser, Percival, Peters, Pierce, Plischke, Rozell, Sears, Shaker, Smith, Thandi, Vaisey, Van Aalst, Waterhouse, Weeks, Wong, Woodbury (ex-TechBC), Heath (Registraire), Watt (Secrétariat de l'université), Bobbie (S.A.).</p> <p>Absents : Dunsterville, Fizell, Gupta, Kaila, McArthur, McFetridge, Naef, Wong, Yoo.</p>	Ex-TechBC
2004	<p>Comité restreint sur l'éducation : députée de Columbia-Revelstoke (McMahon) (P.A.), député de Delta-Nord (Masi) (V.P.A.), députés de Surrey-Whalley (Brenzinger), Okanagan-Vernon (Christensen), Vancouver-Mount Pleasant (Kwan) (jusqu'au 12 février 2012), Burnaby North (Lee), Surrey-Green Timbers (Locke), Port Coquitlam-Burke Mountain (Manhas), Vancouver-Kingsway (Nijjar), Victoria-Hillside (Orr), Coquitlam-Maillardville (Stewart).</p> <p>Personnes-ressources : 2 experts consultants (Johnstone, Grieve), 2 chercheurs (MacAlpine, Grant).</p> <p>Témoins consultés : un étudiant de TechBC (Shong) et 692 autres témoins de diverses collectivités locales/provinciales manifestant un intérêt pour l'enseignement de la maternelle au cycles supérieurs en Colombie-Britannique (y compris les soins infirmiers, la construction, l'Université Phoenix, les collèges communautaires, les collèges universitaires).</p>	TechBC autrement Trinity Western U Emily Carr / JI Ordres professionnels Sociétés constituées en corporation Entreprises

APPENDICE B
DESCRIPTION PARTIELLE DES PROGRAMMES DE TECHBC
TIRÉE DE SON SITE WEB (OCTOBRE 1999)

Aperçu des programmes offerts au premier cycle

TechBC offre initialement parmi ses programmes d'études de premier cycle trois champs de spécialisation: les technologies de l'information, la gestion et la technologie et les arts interactifs. Les programmes de TechBC s'orientent vers l'enseignement et la recherche appliquée et se concentrent sur les spécialités professionnelles axées sur les technologies émergentes. Afin que puissent mieux répondre ses programmes aux besoins en constante évolution de la société et de ses étudiants, TechBC met en valeur la culture d'interdisciplinarité et d'intégration et s'appuie sur une collaboration dynamique entre les responsables de programmes et les experts dans l'industrie leur portant conseil. TechBC fait valoir l'intégration de l'apprentissage et du travail grâce à divers programmes tels que l'éducation coopérative, le placement de stagiaires (en entreprise) et grâce à une dynamique de groupe inclusive dans la programmation et la prestation cherchant à tirer le meilleur parti de professionnels (reconnus dans l'industrie) et de leur expérience.

TechBC adopte une approche unique et met en œuvre un programme en tronc commun appelé « TechOne », qui a pour but de donner aux étudiants de première année un socle commun de connaissances. À la fin de cette première année, les étudiants sont invités à choisir un champ de concentration et à poursuivre une spécialisation particulière pour le reste de leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Pour satisfaire aux exigences de ce diplôme, les étudiants pourront choisir à la deuxième, troisième et quatrième année parmi les cours spécialisés hors du champ de concentration une variété de cours optionnels ainsi que participer à des projets de collaboration avec d'autres programmes de spécialisation.

En ce qui touche l'enseignement, TechBC adopte une approche souple et spécialisée et s'appuie sur les technologies de l'éducation et sur l'innovation dans le domaine. Par exemple, la création d'un campus 3D en ligne permet aux étudiants de rencontrer d'autres personnes, de partager des informations, d'obtenir une aide didactique, administrative et technique, et de faire partie de communautés d'apprentissage en ligne, qu'ils pourront eux-mêmes créer au besoin. (Traduction et adaptation libres, TechBC, 1999e)

Structure des programmes offerts

Dans un premier temps, les choix de spécialisation déboucheront sur trois diplômes de baccalauréat es sciences : le B.Sc. spécialisé dans les arts interactifs, le B.Sc. spécialisé dans la

gestion et les technologies, le B.Sc. spécialisé dans les technologies de l'information. Ces trois programmes de spécialisation pourront déboucher sur les champs de concentration suivants:

<i>Arts interactifs</i>	<i>Gestion et technologies</i>	<i>Technologies de l'information</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Les médias locaux • Les médias réticulés • Les médias linéaires • Les médias mécaniques • Les médias spectaculaires 	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion de projet • Le marketing et les technologies • La gestion des technologies de l'information • La gestion des nouveaux médias 	<ul style="list-style-type: none"> • Le génie des systèmes informatiques • Le génie des télécommunications • Le génie logiciel • Les systèmes logiciels

Durée des cours et des programmes

L'un des principes directeurs de TechBC est d'étendre aux particuliers, dans la vallée du Fraser et au-delà, des possibilités souples et accessibles d'éducation. À cette fin, TechBC adopte la formule en trois semestres, au début desquels sera rendue éventuellement possible l'admission d'étudiants à temps plein et à temps partiel pour tous les semestres. À TechBC, le semestre s'échelonne sur quinze semaines. Les cours seront offerts sous forme de modules généralement d'une durée de cinq semaines. Cette approche modulaire permettra à l'étudiant de créer éventuellement ses propres cours et de pousser sa spécialisation au besoin.

Les programmes de premier cycle à temps plein s'échelonnent sur quatre ans et, comme les programmes d'éducation coopérative et les programmes axés sur les stages en entreprise, dans un délai de cinq ans. À temps partiel, les exigences du diplôme pourront être remplies dans un délai de six ou sept ans.

Choix de majeures, mineures et certificats

Dans quelques années, lorsque l'élaboration des programmes complets sera terminée, les étudiants (qualifiés) pourront suivre divers programmes menant à un certificat. Le certificat pourra être obtenu grâce à un ensemble de cours se composant de 12 à 15 modules qui se concentrent sur une problématique en particulier, sur des compétences ou un domaine d'apprentissage en demande dans l'industrie. Avec l'accord du directeur du programme, les étudiants inscrits à un programme débouchant sur le certificat pourront au rythme de leurs intérêts et du domaine de spécialisation en question élaborer leurs propres cursus. Au fur et à mesure qu'évoluent les programmes, des concentrations sous forme de majeures, doubles majeures et mineures seront mises au point. (Traduction et adaptation libres, TechBC, 1999f)

BIBLIOGRAPHIE

ACPPU (Voir: Canadian Association of University Teachers)

Adams, Peter. (2000). *Financial Review of TechBC*. Access to information request document (GovBC-P4: 292-30/SCU-2011-00008). Information Access Operations, Ministry of Citizens' Services (British Columbia).

Adams, Peter. (2002a). *A Review of TechBC's Latest Business Plan (Plan dated December 2001)*. Access to information request document (GovBC-P2: 292-30/SCU-2011-00008). Information Access Operations, Ministry of Citizens' Services (British Columbia).

Adams, Peter. (2002b). *A Review of the Ministry's Analysis of TechBC's New Era Business Plan (Plan dated September 20, 2001)*. Access to information request document (GovBC-P2: 292-30/SCU-2011-00008). Information Access Operations, Ministry of Citizens' Services (British Columbia).

Amemado, Dodzi. (2010). *Changements et évolution des universités conventionnelles sous l'influence des technologies de l'information et de la communication (TIC): le cas du contexte universitaire nord-américain*. (Ph.D. thesis). Université de Montréal. Retrieved from Papyrus, le dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4386>

APEGBC (Voir: Association of Professional Engineers and Geoscientists of British Columbia)

APWC (Voir: The Technical University of British Columbia. Academic Programs Review Committee)

Association des infirmières et infirmiers du Canada. (2005). *Margaret (Prowse) Neylan*. Retrieved 12 Aug 2012 from http://www2.cna-aiic.ca/CNA/Memorial_Book_Fre/files/assets/seo/page106.html

Association of Professional Engineers and Geoscientists of British Columbia. (1999, 10 Oct 1999). Draft White Paper on Software Engineering: Terms of Reference of Computer and Software Engineering Division. Retrieved 22 Jan 2015 from <http://web.archive.org/web/19991010051754/http://www.apeg.bc.ca/cse/cse.htm>

Association of Professional Engineers and Geoscientists of British Columbia. (1999, 6 Jun 2000). Terms of Reference: Computer and Software Engineering Division. Retrieved 22 Jan 2015 from http://web.archive.org/web/20000606055153/http://www.apeg.bc.ca/cse/cse_tof.htm

- Association of Professional Engineers and Geoscientists of British Columbia. (2000, 9 Apr 2000). Viewpoint: New Disciplines, New Directions?. Retrieved 22 Jan 2015 from http://web.archive.org/web/20000409122859/http://www.apeg.bc.ca/about/news_viewpoint.htm
- Bates, A.W. (1997). *Restructuring the University for Technical Change*. Paper presented at the What Kind of University? conference, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 18-20 June 1997, London, England. Vancouver: UBC Continuing Studies. Retrieved from http://cclp.mior.ca/Reference Shelf/PDF_OISE/Bates_Restructuring University.pdf
- BCCAT (Voir: British Columbia. British Columbia Council on Admissions and Transfer.)
- BCTF (Voir: BC Teachers' Federation)
- BC Laws. (Voir: British Columbia. BC Laws.)
- BC Teachers' Federation. (2007). Teachers Retired: Teachers who retired prior to October 2007. *Teacher: Newsmagazine for the BC Teachers' Federation*, 20, 16.
- Beaulieu, Paul. (1999). Opportunité de transformation des universités dans une économie fondée sur la connaissance. In P. Beaulieu et D. Bertrand (Eds.), *L'État québécois et les universités [ressource électronique] : acteurs et enjeux* (pp. 253-268). Sainte-Foy [Québec]: Presses de l'Université du Québec. Retrieved from ebrary.
- Belfer, Karen, et Wakkary, Ron. (2002). An Evaluation Framework for the Development Process of an Online Curriculum. In M. Driscoll & T. Reeves (Eds.), *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2002* (pp. 976-983), Paper presented at Advancement of Computing in Education, AACE, 2002, Montreal. Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/p/15329>
- Berger, Guy, Thévenin, Tania Katz, et Coulon, Alain. (1985). Évaluation des expériences novatrices sur la démocratisation dans l'enseignement supérieur *Cahiers sur l'enseignement supérieur* (pp. 77). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).
- Berman, Elizabeth Popp. (2012). *Creating the market university : how academic science became an economic engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Bertrand, Denis, et Busugutsalsa, Gandayi Gabudisa. (1995). L'université québécoise du troisième type: Dynamique vers l'an 2010 *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur* (Vol. 95-2, pp. 134). Montréal: Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES).

- Bertrand, Louise. (2010). *Renouveler l'université : pour un rapport au savoir adapté au XXI^e siècle*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Bourner, Tom, Bowden, Rachel, et Laing, Stuart. (2000). *The adoption of professional doctorates in English universities: Why here? Why now?*. Paper presented at the Professional Doctorates 3rd Biennial International Conference, Doctoral Education and Professional Practice: 'The Next Generation.', University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Brennan, John, et Little, Brenda. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. London: Department of Education and Employment.
- Brint, Steve, & Karabel, Jerome. (1991). Institutional Origins and Transformations: The Case of American Community Colleges. In Walter W. Powell et Paul DiMaggio (Eds.), *The New institutionalism in organizational analysis* (pp. 337-360). Chicago: University of Chicago Press.
- British Columbia. (1997). *Resume of Orders in Council*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.qp.gov.bc.ca/statreg/oic/1997/resume30.htm>
- British Columbia. (2002a). *Resume of Orders in Council*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.qp.gov.bc.ca/statreg/oic/2002/resume11.htm>
- British Columbia. (2002b). *Resume of Orders in Council*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.qp.gov.bc.ca/statreg/oic/2002/resume05.htm>
- British Columbia. (2003a). *Resume of Orders in Council*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.qp.gov.bc.ca/statreg/oic/2003/resume25.htm>
- British Columbia. (2003b). *Resume of Orders in Council*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.qp.gov.bc.ca/statreg/oic/2003/resume28.htm>
- British Columbia. (2004). *Canada-B.C. Immigration Cooperation Agreement*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www2.news.gov.bc.ca/archive/2001-2005/2004MCAWS0033-000247-Attachment1.htm>
- British Columbia. BC Laws. (1996). *University Act [RSBC 1996] Chapter 468*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from http://www.bclaws.ca/EPLibraries/bclaws_new/document/ID/freeside/00_96468_01
- British Columbia. BC Laws. (2008). *University Act: Designation of Special Purpose, Teaching Universities Regulation*, B.C. Reg. 220/2008 O.C. 578/2008 C.F.R..
- British Columbia. British Columbia Council on Admissions and Transfer. (2010, December 2010). *The BC Transfer System: A Brief History*. Retrieved 18 Mar 2014 from http://www.bccat.ca/bccat_org/assets/File/history.pdf

- British Columbia. British Columbia Council on Admissions and Transfer. (2013). Block Transfer Agreements. *How to Articulate Handbook*. Retrieved 29 April 2013 from <http://www.bccat.ca/articulation/resources/handbook/block/>
- British Columbia. Cabinet Office. (1994). *The Plan: Strategic Priorities*. Victoria: Queen's Printer for British Columbia. Retrieved from http://www.llbc.leg.bc.ca/public/pubdocs/bcdocs/170478/strategic_priorities.pdf .
- British Columbia. Cabinet Operations. (2001). *Spring 2002 Legislative Program*. Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d7079414a_response_package_oop-2013-00591.pdf
- British Columbia. Fraser Valley Access Committee. (1990). *Findings of the Fraser Valley Access Committee: a report submitted to the Minister of Advanced Education, Training and Technology (Le rapport des (di)recteur(s))*. Victoria, B.C.: Ministry of Advanced Education, Training and Technology.
- British Columbia. Legislative Assembly. (1991). *Official Report of Debates of the Legislative Assembly: Monday, March 13, 1991, Afternoon Sitting*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from http://www.leg.bc.ca/hansard/34th5th/34p_05s_910513p.htm
- British Columbia. Legislative Assembly. (1995). *Official Report of Debates of the Legislative Assembly: Tuesday, April 4, 1995, Morning Sitting*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.leg.bc.ca/hansard/35th4th/h0404am.htm#13208>
- British Columbia. Legislative Assembly. (1997a). *Industry Training and Apprenticeship Act, Bill 43 -- 1997 C.F.R.*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from http://www.leg.bc.ca/36th2nd/3rd_read/gov43-3.htm
- British Columbia. Legislative Assembly. (1997b). *Official Report of Debates of the Legislative Assembly: Monday, July 28, 1997, Afternoon Sitting*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.leg.bc.ca/hansard/36th2nd/h0728pm1.htm>
- British Columbia. Legislative Assembly. (1997c). *Technical University of British Columbia Act, Bill 30 -- 1997 C.F.R.*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from http://www.leg.bc.ca/36th2nd/3rd_read/gov30-3.htm
- British Columbia. Legislative Assembly. (2001, 31 Oct 2002). Mr. Glen Clark, Vancouver-Kingsway. *36th Parliament, 5th Session, Members*. Retrieved 17 Feb 2014 from <http://www.leg.bc.ca/mla/36thparl/clarkg.htm>
- British Columbia. Legislative Assembly. (2002a, 20 Jun 2002). Hon. Shirley Bond. *Members [MLA, 37th parliament]*. Retrieved 13 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/20021209024551/http://www.leg.bc.ca/mla/37thparl/bond.htm>

- British Columbia. Legislative Assembly. (2002b) *Official Report of Debates of the Legislative Assembly: Monday, March 4, 2002, Morning Sitting*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.leg.bc.ca/hansard/37th3rd/h20304a.htm>
- British Columbia. Legislative Assembly. (2002c) *Official Report of Debates of the Legislative Assembly: Monday, May 13, 2002, Afternoon Sitting*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://www.leg.bc.ca/hansard/37th3rd/h20513p.htm>
- British Columbia. Legislative Assembly. (2005) *Thompson Rivers University Act, Bill 2 -- 2005 C.F.R.*. Victoria: Queen's Printer. Retrieved from http://www.leg.bc.ca/37th6th/3rd_read/gov02-3.htm
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Technology and Training. (2002). *SFU Plan Provides Certainty for Tech BC Students*. (AE 001-02). Victoria: Queen's Printer. Retrieved from <http://web.archive.org/web/20020212065628/http://www.aved.gov.bc.ca/news/nr2002/nrae001-02.html>
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (1991a). *Fraser Valley Access*. Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d41727013a_response_package_oop-2013-00316.pdf
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (1991b). *Fraser Valley Access - University Program*. Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d65019213a_response_package_oop-2013-00590.pdf
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (1998). *No title [Letter regarding the development of the Technical University of British Columbia (TechBC) from the Deputy Minister to the President of TechBC]*. (Our Ref. 5985 File: 64000-20/TechBC). Victoria.
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (1999a). *No title [Letter regarding specific budget information as it pertains to the 1999/00 fiscal allocation from the Director of the Universities and Institutes Branch to the President of TechBC]*. (File: 66250-20/TechBC/99-00). Victoria.
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (1999b, Feb 1999). *Universities & Institute Branch. Area of responsibility* Dec 8, 1995. Retrieved 16 February 2014 from <http://web.archive.org/web/19990504115401/http://www.aett.gov.bc.ca/branches/ui/welcome.htm>

- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (2000). *No title [Letter regarding Treasury Board funding 'for interim space from Assistant Deputy Minister to the TechBC President]*. (File: 66250-20/TechBC/00-01). Victoria.
- British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology. (2001). *No title [Letter regarding funding allocations from the Branch Director to the TechBC President]*. (File: 66250-20/TechBC/01-02). Victoria.
- British Columbia. Ministry of Advanced Education. (2001a). *Legislation - Spring 2002 Session*. (36367). Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d7079414a_response_package_oop-2013-00591.pdf
- British Columbia. Ministry of Advanced Education. (2001b). *No title [Letter regarding the revised Technical University of British Columbia (TechBC) business plan from the Deputy Minister to the TechBC President]*. (Ref. 36817 File: 60450-01/TECHBC). Victoria.
- British Columbia. Ministry of Advanced Education. (2002a). *"Confidential - Cabinet Document" Ministry Document Number: 013/02*. (013/02). Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d7079414a_response_package_oop-2013-00591.pdf
- British Columbia. Ministry of Advanced Education. (2002b). *Request for Legislation (RFL) for the Spring 2002 Legislative Session to amend the Technical University of British Columbia Act*. (38226). Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d7079414a_response_package_oop-2013-00591.pdf
- British Columbia. Ministry of Advanced Education. (2014). *Legislation*. Retrieved 10 Feb 2014 from <http://www.aved.gov.bc.ca/publications/legislation.htm>
- British Columbia. Ministry of Education, Skills and Training. (1997a, November 3-4, 1997). *Issues and Strategic Priorities for College, Institute and Agency System In British Columbia*. Paper presented at the First Annual Forum on Issues and Strategic Priorities, Richmond.
- British Columbia. Ministry of Education, Skills and Training. (1997b, June 20, 1997). *Universities & Institute Branch. Area of responsibility* December 8, 1995. Retrieved 9 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19980216000428/http://www.est.gov.bc.ca/uap/>

- British Columbia. Ministry of Finance. (2002). *Fiscal Update Eight-Month Report: June 2001 to February 2002*. Victoria: The Premier's Office. Retrieved from http://www.llbc.leg.bc.ca/public/pubdocs/bcdocs/347634/february_7_2002/fiscal_update_feb_7_2002.pdf
- British Columbia. Ministry of Labour. (1996). Apprenticeship Initiatives. *Annual Reports*. Retrieved 18 Feb 2014 from <http://web.archive.org/web/19990222115746/http://www.labour.gov.bc.ca/annrep/annrep08.htm>
- British Columbia. Ministry of Skills, Training and Labour. (1994). *Skills now : real skills for the real world*. Victoria: Legislative Library of British Columbia. Retrieved from <http://www.llbccat.leg.bc.ca/ipac20/ipac.jsp?session=13944P0A40183.314&profile=main&uri=search=TL~!Skills Now : real skills for the real world. --&term=Skills Now : real skills for the real world. --&aspect=subtab150&menu=search&source=~!llbchz>
- British Columbia. Office of the Premier. (1994). *Cabinet Meeting of July 13, 1994*. (OOP-2013-00875). Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d20771414a_response_package_oop-2013-00875.pdf
- British Columbia. Select Standing Committee on Education. (2002). *A Future for Learners: A Vision for Renewal of Education in British Columbia*. (rpt-edu-37-3). Victoria: The Legislative Assembly of British Columbia. Retrieved from <http://www.leg.bc.ca/cmt/37thparl/session-3/edu/reports/html/rpt-edu-37-3-futureforlearners-2002-mar-28.htm>
- British Columbia. Select Standing Committee on Education. (2004). *A Future for Learners: The Path to Renewal of Education in British Columbia*. (rpt-edu-37-5-1strpt). Victoria: The Legislative Assembly of British Columbia. Retrieved from <http://www.leg.bc.ca/cmt/37thparl/session-5/edu/reports/html/rpt-edu-37-5-1strpt-futureforlearners-2004-nov-25.htm>
- British Columbia. The Premier's Office. (2002a). *Playback Video of Open Cabinet Meeting: February 7, 2002*. Victoria: The Premier's Office. Retrieved from http://web.archive.org/web/20020615002046/http://www.gov.bc.ca/prem/popt/cabinet/playback_vide_feb_7.htm
- British Columbia. The Premier's Office. (2002b). *Transcript of the Open Cabinet Meeting: Thursday, February 7, 2002*. Victoria: The Premier's Office. Retrieved from http://www.llbc.leg.bc.ca/public/pubdocs/bcdocs/347634/february_7_2002/open_cabinet_meeting_feb_07_2002.htm

- Bullen, E. Lester. (1991). *Access for All: The Story of British Columbia's Planning for Expansion of Post-secondary Education in the late 1980's*. Courtenay, B.C.: Ministry of Advanced Education, Training and Technology.
- Bullen, E. Lester, et Committee., British Columbia. Provincial Access. (1988). *Access to advanced education and job training in British Columbia: report of the Provincial Access Committee*. Victoria, B.C.: Ministry of Advanced Education and Job Training.
- Burg, Urs von, et Kenney, Martin. (2000). Venture capital and the birth of the local area networking industry. *Research Policy*, 29((2000)), 20.
- Burgelman, Robert A. (2002). Strategy as Vector and the Inertia of Coevolutionary Lock-in. *Administrative Science Quarterly*, 47(2), 32.
- Cabinet Committee on Crown Corporations., et Insurance Corporation of British Columbia. (1999). *Minutes [April 22, 1999]*. Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d68751513a_response_package_oop-2013-00593.pdf
- Cabinet Office (Voir: British Columbia. Cabinet Office.)
- Cabinet Operations (Voir: British Columbia. Cabinet Operations.)
- Canadian Association of University Teachers. (1997a). Canadian Professors Formally Approve International Boycott of Technical University 1 Dec 1997. Retrieved 31 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/19980504210344/http://www.caut.ca/English/Lobby/TechBC/int_boycott.htm
- Canadian Association of University Teachers. (1997b, 28 Jul 1997). Resolution on Bill 30--1997 Technical University of British Columbia Act: Approved by the Executive Committee, Canadian Association of University Teachers, June 19, 1997 *tubc* 19 Jun 1997. Retrieved 1 Jan 2014 from http://web.archive.org/web/19980209115828/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/CAUT-Resolution-June_19.html
- Canadian Association of University Teachers., & Confederation of University Faculty Associations of British Columbia. (1997, 18 Jun 1997). Analysis of Bill 30 - 1997 Technical University of British Columbia Act. Retrieved 27 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19980504210552/http://www.caut.ca/English/Lobby/TechBC/analysis.htm>

- Canadian Association of University Teachers., Confederation of University Faculty Associations of British Columbia., & Technical University of British Columbia. (1998, 19 Mar 1998). TechBC / CAUT / CUFA/BC Agreement (March 19, 1998). Retrieved 26 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/19990505162656/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/Agreement-March_19.html
- CANARIE Inc. (1998). *Towards a Strategy for Distributed Learning in Support of Health*. Paper presented at the Bridging the Pacific: Education and Health for All Through Distance Learning November 21-22, 1997, Vancouver, B.C.
- Carrier, Hervé. (1979). L'éducation permanente démocratisera-t-elle l'université? *Perspectives: Revue trimestrielle de l'éducation (Démocratiser l'enseignement supérieur)*, IX(1), 126.
- Carton, Michel. (1976). *Le Centre universitaire de Roskilde : une interprétation socio-économique d'une innovation au Danemark*. [S.l.]: Unesco.
- CAPUC (Voir: Confederation of University Faculty Associations of British Columbia)
- CAUT (Voir: Canadian Association of University Teachers)
- Cerych, Ladislav. (1981). *Implementation of higher education reforms: the German gesamthochschule*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Cerych, Ladislav, Sabatier, Paul A., et Kerr, Clark. (1986). *Great expectations and mixed performance: the implementation of higher education reforms in Europe*. Paris: European Institute of Education and Social Policy, Trentham Books.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2005). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2005*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/rapport-annuel2005/section2.asp>
- Clark, Burton R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- CMEC (Voir: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada))
- Colapinto, Cinzia. (2007). A Way to Foster Innovation: A Venture Capital District from Silicon Valley and Route 128 to Waterloo Region. *International Review of Economics*, 54(3), 24. doi: 10.1007/s12232-007-0018-1

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. ([1964] 2004). *Rapport Parent. Première partie ou tome II. Les structures pédagogiques du système scolaire [ressource électronique] : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. ([1966] 2004a). *Rapport Parent. Première partie ou tome III (suite). L'administration en l'enseignement [ressource électronique] : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. ([1966] 2004b). *Rapport Parent. Première partie ou tome III. L'administration en l'enseignement [ressource électronique] : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Coutel, Charles, et Kintzler, Catherine. (2006). *Cinq mémoires sur l'instruction publique [ressource électronique]*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Confederation of University Faculty Associations of British Columbia. (1996, 31 Jul 1997). Letter to Paul Ramsey - April 10, 1997. *tubc* 19 Apr 1997. Retrieved 3 Jan 2014 from http://web.archive.org/web/19980209120024/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/Ramsey-April_10.html
- Confederation of University Faculty Associations of British Columbia. (1997, 07 Aug 1997). Quotes from the Committee Stage of Bill 30 - July 28, 1997. *tubc*. Retrieved 29 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/19980209115903/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/Committee_Quotes.html
- Confederation of University Faculty Associations of British Columbia. (1998a, 19 Jan 1998). Tech BC: Warning. *TUBC*. Retrieved 29 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19980209115629/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/index.html>
- Confederation of University Faculty Associations of British Columbia. (1998b, 6 Jan 1999). Victory in the TechBC Campaign!. *TUBC* 19 Mar 1998. Retrieved 2 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19990204034214/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/index.html>
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (1993, September 28, 1993). *Victoria Declaration 1993*. Paper presented at the Future Directions for the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC), Victoria.

- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (1999, 14-18 juillet 1997). *Rapport de la délégation canadienne à la cinquième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), Hambourg (Allemagne)*. Paper presented at the Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), Hambourg (Allemagne).
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2011). "polytechnic". English Terminology Guide. Retrieved 24 Nov 2013 from <http://terminologies.cicic.ca/app/?id=132>
- Cort, Pia. (2002). *Le système de formation et d'enseignement professionnels au Danemark: description brève*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Côté, James E., et Allahar, Anton. (2011). *Lowering higher education: the rise of corporate universities and the fall of liberal education*. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- CSE (Voir: Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.)
- CUFA/BC (Voir: Confederation of University Faculty Associations of British Columbia.)
- Daiches, David. (1964). *The idea of a new university: an experiment in Sussex*. London: A. Deutsch.
- Davies, John L. (1987). The Entrepreneurial and Adaptive University: Report of the Second US Study Visit. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11(1), 12-104.
- Davis, Lansing J. (1993). Equating Training to Education. *Journal of Continuing Higher Education*, 41(1), 4.
- de Wit, Bob. (2000). *TechBC Corporation: Draft Business Plan*. TechBC Corporation, 1999 - 2001 (v.1). Business Plan. Archives and Records Management. Simon Fraser University. [Surrey] Burnaby.
- Dennison, John D. (1997). Higher Education in British Columbia, 1945-1995: Opportunity and Diversity. In Glen A. Jones (Ed.), *Higher education in Canada: different systems, different perspectives* (pp. 31-58). New York: Garland Pub.
- Després, Robert. (1978). *L'Université du Québec: La réalisation originale d'un idéal collectif*. Ste-Foy (Québec).
- DiMaggio, Paul J., et Powell, Walter W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In Walter W. Powell et Paul DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. pp. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.

- Distributed Learning Task Force (B.C.), Bizzocchi, Jim, et Kershaw, Adrian. (1997). *Access and choice: the future of distributed learning in British Columbia*. Victoria, B.C.: The Task Force.
- Distributed Learning Task Force. (1997). Appendices. *Access and choice : The Future of Distributed Learning in British Columbia [edtech]*. Retrieved 11 Feb 2014 from <http://web.archive.org/web/19971010113635/http://www.ctt.bc.ca/edtech/Appendices.html>
- Dunn, Mary B., et Jones, Candace. (2010). Institutional Logics and Institutional Pluralism: The Contestation of Care and Science Logics in Medical Education, 1967 - 2005. *Administrative Science Quarterly*, 55(1), 35. doi: 10.2189/asqu.2010.55.1.114
- Eastman, Julia Antonia, et Lang, Daniel. (2001). *Mergers in higher education [ressource électronique]: lessons from theory and experience*. Toronto, Ont.: University of Toronto Press.
- Etzkowitz, Henry. (2003a). Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-industry-government Relations. *Social Science Information*, 42(3), 44. doi: 10.1177/05390184030423002
- Etzkowitz, Henry. (2003b). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32, 109-121.
- Federation of Post-Secondary Educators of BC. (2013). Members Locals. Retrieved 9 Jan 2013 from http://www.fpse.ca/about/mbr_locals
- Fisher, Donald, et Rubenson, Kjell. (1998). The Changing Political Economy: The Private and Public Lives of Canadian Universities. In Jan Currie et Janice Angela Newson (Eds.), *Universities and globalization: critical perspectives* (pp. 77-98). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Fisher, Donald, Rubenson, Kjell, et Della Mattia, Gerry. (2001). *Prospects for a provincial design of the British Columbia Post-secondary Education System*. Vancouver: Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, University of British Columbia.
- Fisher, Donald, Rubenson, Kjell, et House, Dawn. (2003). Les politiques publiques et le développement d'un système d'éducation postsecondaire en Colombie-Britannique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(2), 297-318.
- Fisher, Donald, Rubenson, Kjell, et Schuetze, Hans. (1994). *The role of the university in preparing the labour force*. Vancouver: Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia.
- FPSE (Voir: Federation of Post-Secondary Educators of BC)

France. Caisse de dépôt. (2010). *L'université numérique: éclairage internationaux* (Direction du développement territorial et du réseau Département du développement numérique des territoires, Trans.) (pp. 162). Paris: Caisse de Dépôts.

Fraser Valley Access Committee (Voir: British Columbia. Fraser Valley Access Committee.)

Fraser Valley College. (1989a). *The minutes of the Regular Meeting of the Fraser Valley College Board held Tuesday, 1989 02 07, in Room 203 of the East Campus.* (23583). Abbotsford: University of the Fraser Valley. Retrieved from <https://ufv.civicweb.net/Documents/DocumentList.aspx?ID=23583>

Fraser Valley College. (1989b). *The Minutes of the Regular Meeting of the Fraser Valley College Board held Tuesday, 1989 04 04, in Room 103 of the East Campus.* (23585). Abbotsford: University of the Fraser Valley. Retrieved from <https://ufv.civicweb.net/Documents/DocumentList.aspx?ID=23585>

Fraser Valley College. (1989c). *The Minutes of the Regular Meeting of the Fraser Valley College Board held Tuesday, 1989 10 03, in Room 103 of the Chilliwack Campus.* (23590). Abbotsford: University of the Fraser Valley. Retrieved from <https://ufv.civicweb.net/Documents/DocumentList.aspx?ID=23590>

Fraser Valley College. (1990). *No title [Letter from the Fraser Valley College to the Premier regarding the Fraser Valley College's proposal for a two-institution solution].* Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d41727013a_response_package_oop-2013-00316.pdf

Fraser Valley Planning Committee (Voir: SFU. Fraser Valley Planning Committee.)

Gaber, Devron. (2003). *Provincial Coordination and Inter-Institutional Collaboration in British Columbia's College, University College and Institute System Monograph series, Vol. 2.* Retrieved from http://www.accc.ca/ftp/pubs/monographs/BC_Collaboration.pdf

Gaber, Devron A. (2002). *Provincial Coordination and Inter-Institutional Collaboration in British Columbia's College, University College and Institute System.* Doctor of Education PhD, Oregon State University, Corvallis. Retrieved from <http://scholarsarchive.library.oregonstate.edu/xmlui/bitstream/handle/1957/31102/GaberDevronAlexander2003.pdf?sequence=1>

Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter, & Trow, Martin. (1994). *The New production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies.* London, Angleterre: Sage.

Gingras, Yves. (2003). *Idées d'universités: enseignement, recherche et innovation. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 148 (juin 2003), 3-7.* doi: 10.3406/arss.2003.3317

- Gingras, Yves, Godin, Benoît, et Trépanier, Michel. (1999). La place des universités dans les politiques scientifiques et technologiques canadiennes et québécoises. In Paul Beaulieu et Denis Bertrand (Eds.), *L'État québécois et les universités [ressource électronique] : acteurs et enjeux* (pp. 69-99). Sainte-Foy [Que.]: Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, Yves, Keating, Peter, et Limoges, Camille. (1999). *Du scribe au savant : les porteurs du savoir de l'Antiquité à la révolution industrielle*. Montréal: Boréal.
- Gompers, Paul, et Lerner, Josh. (2001). The Venture Capital Revolution. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 23.
- Grant, Gisel, et SPARK Human Resources Task Force. (1992). Securing the Future through People, Skills, and Training (SPARK, Trans.). In Louise Allen (Ed.), (pp. 54). Burnaby, B.C.: Science Council of British Columbia.
- Guillemet, Patrick. (2003). *L'institutionnalisation de la formation à distance au Québec: Le cas de la télé-université (1972-1992)*. Doctor Phd, Université de Montréal, Montréal.
- Halmagrand, Charles-Nicolas. (1845). Origine de l'université (pp. 387 p.). Retrieved from <http://ebooks.library.ualberta.ca/local/originedeluniver00halmuoft>
- Harman, Grant Stewart, et Meek, V. Lynn. (1988). *Institutional amalgamations in higher education 'process and outcome in five countries*. [Arimdale?, N.S.W.]: Dept. of Administrative and Higher Education Studies, University of New England.
- Hart, David M. (2009). Accounting for Change in National Systems of Innovation: A Friendly Critique Based on the U.S. Case. *Research Policy*, 28((2009)), 7. doi: 10.1016/j.respol.2009.01.015
- Hinings, C. R. (Bob), Greenwood, Royston, Reay, Trish, et Suddaby, Roy. (2004). Dynamics of Change in Organizational Fields. In Marshall Scott Poole et Andrew H. Van den Ven (Eds.), *Handbook of organizational change and innovation* (pp. 304-323). Oxford, UK, New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Hinings, C. R., Greenwood, Royston, Reay, Trish, et Suddaby, Roy. (2004). Dynamics of Change in Organizational Fields. In Marshall Scott Poole et Andrew H. Van de Ven (Eds.), *Handbook of organizational change and innovation* (pp. 304-323). New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Hinings, C. R., et Malhotra, Namrata. (2008). Change in Institutional Fields. In Alexander Ebner et Nikolaus Beck (Eds.), *The institutions of the market: organizations, social systems, and governance* (pp. 106-128). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Holmwood, John. (2011a). The Idea of a Public University. In John Holmwood (Ed.), *Manifesto for the Public University* (pp. 12-26). S.I.: Bloomsbury Academic.

Holmwood, John. (2011b). Manifesto for the Public University (pp. 1 online resource). Retrieved from http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_SFX3680000000164662

Husén, Tornsten. (1991). L'idée de l'université: Nouveaux rôles, crise actuelle et défis pour l'avenir. *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*, XXI(2), 19.

ICBC (Voir: Insurance Corporation of British Columbia)

Insurance Corporation of British Columbia. (1999a). *ICBC's Investment Portfolio - Investing in British Columbia*. (ICBC's Investment Strategy 04/20/99). Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d68751513a_response_package_oop-2013-00593.pdf

Insurance Corporation of British Columbia. (1999b). *Status on Surrey Citey Centre Project*. (Surrey City Centre Project, December 3, 1999 - 5:00pm). Victoria: Ministry of Technology, Innovation and Citizens' Services. Retrieved from http://docs.openinfo.gov.bc.ca/d68751513a_response_package_oop-2013-00593.pdf

IPC (Voir: Technical University of British Columbia Interim Planning Committee)

Jessop, Bob, et Nielsen, Klaus. (2003). Institutions and Rules. *Research Papers Network Institutional Theory*, 10.

Johnston, Hugh J. M. (2005). Radical campus making Simon Fraser University (pp. 382 p., 332 p. of plates). Retrieved from <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=http://site.ebrary.com/lib/sfu/Doc?id=10316162>

Karabel, Jerome. (1983). The Politics of Structural Change in American Higher Education: The Case of Open Admissions at the City University of New York. In Harry Hermanns, Ulrich Teichler et Henry Hirsch Wasser (Eds.), *The Compleat university : break from tradition in Germany, Sweden, and the U.S.A.* (pp. 21-58). Cambridge, Mass.: Schenkman.

Kehler, Irene. (1971). *The Linkage of Short and Long-Cycle Theoretically and Practically Oriented Studies in a 'Bauskasten-Gesamthochschule'* Paper presented at the Directorate for Scientific Affairs: Meeting on Short-cycle Higher Education (15th, 16th and 17th November 1971), Grenoble.

Kehler, Irene. (1973). *Didaktik eines Studienreformmodells: ein Beitrag zur Evaluation der Baukastengesamthochschule*. Weinheim {[u.a.]}: Beltz.

- Kraatz, Matthew S., et Zajac, Edward J. (1996). Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change. *American Sociological Review*, 61(5), 24.
- Lamoure, Jean. (1981). *Les I.U.T. en France*. Amsterdam: Fondation Européenne de la Culture (Institut d'Éducation).
- Lang, Daniel W. (2003). The Future of Merger. What Do We Want Mergers to Do - Efficiency or Diversity? *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3 (2003)), 19-46.
- Lavin, David E., et Alba, Richard D. (1983). Assessment of the Open-Admissions Policy of the City University of New York. In Harry Hermanns, Ulrich Teichler et Henry Hirsch Wasser (Eds.), *The Compleat university : break from tradition in Germany, Sweden, and the U.S.A.* (pp. 77-99). Cambridge, Mass.: Schenkman.
- Leacock, Tracey, Farhangi, Hassan, Mansell, Alice, et Belfer, Karen. (2001, June 27-29, 2001). *Infinite Possibilities, Finite Resources: The TechBC Course Development Process*. Paper presented at the Computers and Advanced Technology in Education, IASTED International Conference, Banff, Canada.
- Leblanc, Yves. (1999). *La construction sociale d'une offre de formation sur l'autoroute de l'information*. (Master's Thesis). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Legislative Assembly (Voir: British Columbia. Legislative Assembly.)
- Leiss, William. (1991). The Technical University of British Columbia: A Proposal for the New University to be Located in the Fraser Valley. Vancouver: SFU. Centre for Policy Research on Science and Technology (CPROST).
- Levin, John S. (2003). Organizational Paradigm Shift and the University Colleges of British Columbia. *Higher Education*, 46(4 (Dec., 2003)), 447-467.
- Macdonald, John Barfoot. (1962). *Higher education in British Columbia, and a plan for the future*. Vancouver B.C.: University of British Columbia.
- MAETT (Voir: British Columbia. Ministry of Advanced Education, Training and Technology)
- Maroy, Christitan. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- MAVED (Voir: British Columbia. Ministry of Advanced Education)

- Mazéran, Jacques, Experton, William, Forestier, Christian, Gauron, André, Goursaud, Serge, Prévost, Albert, . . . Steier, Francis. (2007). *Les enseignements supérieurs professionnels courts : un défi éducatif mondial*. Paris [Sèvres]: Hachette Éducation : World Bank; CIEP.
- Meek, Lynn V., Goedegebuure, Leo, Kivinen, Osmo, et Rinne, Risto. (1996). *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence, and diversity in higher education*. New York: Pergamon [for the IAU Press].
- MEST (Voir: British Columbia. Ministry of Education, Skills and Training)
- Ministry of Labour (Voir: British Columbia. Ministry of Labour.)
- Moran, Louise. (1993). Genesis of the Open Learning Institute of British Columbia. *Journal of Distance Education*, 8(1), 27.
- MSTL (Voir: British Columbia. Ministry of Skills, Training and Labour)
- Murtha, James, et Kaufman, Barry. (1983). Opportunity and Achievement: Analysis of Labour Market Experiences among Recent Graduates from the City of New York. In Harry Hermanns, Ulrich Teichler et Henry Hirsch Wasser (Eds.), *The Compleat university: break from tradition in Germany, Sweden, and the U.S.A.* (pp. 59-76). Cambridge, Mass.: Schenkman.
- Neave, Guy. (1996). Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis. In V. Lynn Meek (Ed.), *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence, and diversity in higher education* (pp. 26-41). New York: Published for the IAU Press by Pergamon.
- Nesbit, John C. (2000). *Mixed-Mode Delivery Models in First Year University*. Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2000, Chesapeake, VA.
- Neusel, Aylâ, et Teichler, Ulrich. (1983). Comprehensive Universities: History, Implementation Process, and Prospects. In Harry Hermanns, Ulrich Teichler et Henry Hirsch Wasser (Eds.), *The Compleat university: break from tradition in Germany, Sweden, and the U.S.A.* (pp. 175-196). Cambridge, Mass.: Schenkman.
- Newman, John Henry, et Robillard, Edmond. ([1852] 1968). *L'idée d'université définie et expliquée : les discours de 1852*. (Edmond Robillard et Maurice Labelle, Trans.). Montreal: Cercle du Livre de France.
- Neylan, Margaret S., et Fraser Valley Committee on Post-Secondary Education. (1993). *Report of the Fraser Valley Committee on Post-Secondary Education: phase I, June 1993 (Le rapport Neylan)*. Burnaby: The Fraser Valley Committee on Post-Secondary Education.

- Ng'ethe, Njuguna, Subotzky, George, et Afeti, George. (2007). Différenciation et articulation dans les systèmes d'enseignement supérieur: Une étude de douze pays africains (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, Trans.) (pp. 134). Paris: Association pour le développement de l'Éducation en Afrique.
- Nowotny, Helga, Scott, Peter, et Gibbons, Michael. (2003). 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41(3), 179-194. doi: 10.1023/A:1025505528250
- OCDE. (1973). *L'enseignement supérieur court : recherche d'une identité*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Office of the Premier (Voir: British Columbia. Office of the Premier.)
- Olssen, Mark. (2002). *The neo-liberal appropriation of tertiary education policy in New Zealand: accountability, research and academic freedom*. Palmerston North [N.Z.]: New Zealand Association for Research in Education.
- Olssen, Mark, et Peters, Michael A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 32.
- Ordre des CGA du Québec. (2010). Programme de formation CGA 2010-2011. Retrieved 14 Feb 2014 from [http://www.cga-quebec.org/documents/pdf/programme_fr\(vfinale\).pdf](http://www.cga-quebec.org/documents/pdf/programme_fr(vfinale).pdf)
- Planning Committee on Interior Programming (Voir: SFU. The Planning Committee on Interior Programming.)
- Polytechnics Canada. (2006, 24 Jul 2006). About. Retrieved 22 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/20060818063817/http://www.polytechnicscanada.ca/about.html>
- Poole, David William. (1994). *Political/bureaucratic decision-making: The establishment of the first university colleges in British Columbia*. Doctor of Education, University of Alberta, Edmonton. Retrieved from <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=http://search.proquest.com.proxy.lib.sfu.ca/docview/275863287?accountid=13800> Proquest Dissertation and Theses (PQDT) database. (275863287)
- Premier's Office (The) (Voir: British Columbia. The Premier's Office.)
- Province of British Columbia. (1992). *Cabinet Planning Secretariat Established*. Victoria: Retrieved from http://www.llbc.leg.bc.ca/public/pubdocs/bcdocs2012_2/519843/cabinet_planning_secretariat_established.pdf

- Province of British Columbia. (1993, June 23 -25 1993). *Premier's Summit: Skills Development and Training*. Paper presented at the Premier's Summit on Skills Development and Training, Burnaby, B.C.
- Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Québec (Province). CSE. (Voir: Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.)
- Rasmussen, Einar, Moen, Oystein, et Gulbrandsen, Magnus. (2006). Initiatives to promote commercialization of university knowledge. *Technovation*, 26(4), 518-533. doi: 10.1016/j.technovation.2004.11.005
- Robbins, Lord, et Committee on Higher Education. (1963). Higher education: Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (Le rapport Robbins) (pp. 4 v. in 5.). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Savage, Donald C. (1997). Governance at TechBC: The Tenure Issue. *Lobby: TechBC* 4 May 1998. Retrieved 29 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/19980504210558/http://www.caut.ca/English/Lobby/TechBC/techbc_tenure.htm
- SCAP (Voir: SFU. The Senate Committee on Academic Planning.)
- Schroeder, Harvey, et Group, Fraser Valley Access Consultation. (1991). After High School - What??: Report of the Fraser Valley Access Consultation Group (Le rapport Schroeder) (pp. 29). Burnaby: Fraser Valley Access Consultation Group.
- Schuetze, Hans G., et Day, William L. (2001). *Post Secondary Education in BC 1989 - 1998: The Impact of Policy and Finance on Access, Participation, and Outcomes* (Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, Trans.). Vancouver: University of British Columbia.
- Scott, Peter. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Scott, W. Richard. (2000). *Institutional change and healthcare organizations: from professional dominance to managed care*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCUP (Voir: SFU. The Senate Committee on University Priorities.)

- SFU., et Beirne, Bryan P. (1976). *A Review of Aspects of the Winegard Report to the Senate Committee on Academic Planning of Simon Fraser University*. (Document-363190). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-363190/Report%20on%20University%20Programs%20in%20Non-Metropolitan%20Areas.pdf>
- SFU. Fraser Valley Planning Committee. (1989). *Report of the Fraser Valley Planning Committee [Le rapport Brown]*. (S.89-34). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Version-371490/S89-33.pdf>
- SFU. SCAP/Harbour Centre Sub Committee. (1994). *Report of the SCAP/Harbour Centre Sub Committee*. (Document-359815). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-359815/S94-49.pdf>
- SFU. Surrey Campus Planning. (2002a). *Campus Development Models - Summary Matrix*. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 29 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/CampusDevelopmentAppendix.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2002b). *Final Report, SFU at Surrey Short Term Academic Planning Committee, June 5, 2002*. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 30 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/FinalReportSFUSurreyShort.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2002c). *Report of the Academic Programming Subcommittee (December 2002)*. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 29 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/APSFinalReportJan-03-03.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2002d). *Report of the Campus Development Subcommittee*. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 29 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/SFUSurreyCampusDevelopment.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2002e). *Report of the Pedagogy Subcommittee of the SFU-Surrey Long Term Academic Planning Committee*. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 27 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/PedagogySubReport.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2002f). *Simon Fraser University Senate Summary, Meeting of July 8, 2002*. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 26 Sept 2013 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/senateminutes_july.pdf

- SFU. Surrey Campus Planning. (2002g). Suggested Surrey Planning Principles [(Do's and Don'ts)]. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 27 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/suggested_planning_principles.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2003a). SFU Surrey Ad Hoc Steering Committee, Friday, September 12, 2003, 3:00 pm - 4:30 pm, Room 3171 Strand Hall. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 2 Jun 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/SAHSC-mins_Sept_12-03.pdf
- SFU. Surrey Campus Planning. (2003b). SFU Surrey Long Term Planning Committee Discussion Paper. Available from Simon Fraser University Surrey Campus Planning. Retrieved 29 Jan 2014 from http://www.sfu.ca/scp/files/Document_Archive/DiscussionPaper02-03-03.pdf
- SFU. The Planning Committee on Interior Programming. (1977). *Report of the Planning Committee on Interior Programming (S.77-101)*. (Document-363058). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-363058/S77-101.pdf>
- SFU. The Senate Committee on Academic Planning. (1976). *Report of the Senate Committee on Academic Planning Relating to the Question of the Provision of University Programs in Non-metropolitan Areas (S.76-152)*. (Document-363198). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-363198/S76-152.pdf>
- SFU. The Senate Committee on Academic Planning. (1989). *Fraser Valley Initiative*. (S.89-69). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-361077/S89-69.pdf>
- SFU. The Senate of Simon Fraser University. (1976). *Minutes of a Special Meeting of the Senate of Simon Fraser University held on Monday, November 29, 1976 at 7:00 pm in Room 3172, Administration Building*. (Document-371720). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-371720/Minutes-19761129-Special.pdf>
- SFU. The Senate of Simon Fraser University. (2003a). *Minutes of a Meeting of the Senate of Simon Fraser University held on Monday, May 12, 2003 at 7:00 pm in Room 3210 WMC*. (Document-372291). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-372291/Minutes-20030512.pdf>
- SFU. The Senate of Simon Fraser University. (2003b). *Minutes of a Meeting of the Senate of Simon Fraser University held on Monday, September 15, 2003 at 7:00 pm in Room 3210 West Mall Centre*. (Document-372297). Burnaby: The Senate. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-372297/Minutes-20030915.pdf>

- SFU. The Senate Committee on University Priorities. (2003a). Final Report of the SFU Surrey Long Term Planning Committee [Memorandum to The Senate]. Available from Simon Fraser University docushare.sfu.ca. (S.03-52). Burnaby: The Senate. Retrieved 30 Jan 2014 from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-358387/S03-52.pdf>
- SFU. The Senate Committee on University Priorities. (2003b). Senate Committee on University Priorities Annual Report. Available from Simon Fraser University docushare.sfu.ca. (S.03-53). Burnaby: The Senate. Retrieved 5 Mar 2014 from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-358388/S03-53.pdf>
- SFU. The Senate Committee on University Priorities. (2004). Senate Committee on University Priorities Annual Report. Available from Simon Fraser University docushare.sfu.ca. (S.04-38). Burnaby: The Senate. Retrieved 5 Mar 2014 from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-358256/S04-38.pdf>
- SFU. The Senate Committee on University Priorities. SFU Surrey Long Term Planning Committee. (2003). Final Report of the SFU Surrey Long Term Planning Committee [Memorandum to The Senate]. Available from Simon Fraser University docushare.sfu.ca. (S.03-52). Burnaby: The Senate. Retrieved 29 Jan 2014 from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-358387/S03-52.pdf>
- Soles, Jim. (2001). *Admission of Transfer Students in British Columbia Post-Secondary Institutions: Policies, Practices and Capacity*. Retrieved from <http://www.bccat.ca/pubs/soles.pdf>
- Stacey, Paul. (2002). BC eLearning Value Chain et Market Map [Market Map]. Retrieved from <http://paulstacey.pbworks.com/w/file/fetch/24103446/MarketMapPoster.pdf>
- Stark, Joan S., Lowther, Malcolm A., et Hagerty, Bonnie Kawczak. (1986). *Responsive professional education: balancing outcomes and opportunities*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Steering Committee. (1992). Report of the Steering Committee: British Columbia Human Resource Development Project (November 1992) (Joughin, Eleanor ed., pp. 86).
- TechBC (Voir: The Technical University of British Columbia)
- Technical University of British Columbia Interim Planning Council. (1996). *Preliminary Report to Ministry of Education, Skills and Training*. Technical University of British Columbia Interim Planning Council: Preliminary report to Ministry of Education, Skills and Training. Report to ministry and terms of reference. Archives and Records Management. Simon Fraser University. [Surrey] Burnaby.

- Technology Education Working Group. (1998a). Acknowledgements. *Towards a Signature Program: A Vision Paper for Technology Education in British Columbia*. Retrieved 14 Mar 2014 from <http://web.archive.org/web/19991013041952/http://www.eng.bcit.bc.ca/tted/Visionpaper/teched98-1.html>
- Technology Education Working Group. (1998b). Articulation. *Towards a Signature Program: A Vision Paper for Technology Education in British Columbia* 29 Apr 1999. Retrieved 8 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19991022020446/http://www.eng.bcit.bc.ca/tted/Visionpaper/teched98-7.html> - dp
- Technology Education Working Group. (1998c). Table of Contents. *Towards a Signature Program: A Vision Paper for Technology Education in British Columbia*. Retrieved 16 Feb 2014 from http://web.archive.org/web/19990830184025/http://www.ctt.bc.ca/transfer/teched/teched98_toc.html
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2000). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education: 2000 Edition* (pp. 198). Menlo Park, California: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- The Premier's Office (Voir: British Columbia. The Premier's Office.)
- The Technical University of British Columbia. (1996a, 22 Jan 1998). Mission Statement 12 Jan 1996. Retrieved 18 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19980122225406/http://www.tu.bc.ca/mission.html>
- The Technical University of British Columbia. (1996b, 14 Apr 1997). Technical University Mission Statement 12 Jan 1996. Retrieved 18 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19970414185946/http://tu.bc.ca/mission.html>
- The Technical University of British Columbia. (1996c). University Announces Interim Governing Board 10 Oct 1996. Retrieved 2 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19970414185956/http://tu.bc.ca/release.html>
- The Technical University of British Columbia. (1997a). Building the Future Today!. Retrieved 31 Mar 2014 from <http://web.archive.org/web/19970702200826/http://www.tu.bc.ca/techbc.html>
- The Technical University of British Columbia. (1997b). Interim Governing Board. Retrieved 2 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19970702200912/http://www.tu.bc.ca/board.html>

- The Technical University of British Columbia. (1997c). TechBC Lands Academic Heavyweight 17 Oct 1997. Retrieved 2 Jan 2014 from http://web.archive.org/web/19980122225451/http://www.tu.bc.ca/Release_Calvert.html
- The Technical University of British Columbia. (1997d). Useful Links. Retrieved 5 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19970414190046/http://tu.bc.ca/links.html>
- The Technical University of British Columbia. (1998a). Academic Freedom. *Interim Policy* 19 Mar 1998. Retrieved 19 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/20000425184533/http://www.tu.bc.ca/admin/policies/interim.g001.academic-freedom.pdf>
- The Technical University of British Columbia. (1998b). Appointments. *Interim Policy* 23 Apr 1998. Retrieved 26 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/20000420093512/http://www.tu.bc.ca/admin/policies/interim.g005.appointments.pdf>
- The Technical University of British Columbia. (1998c). Board of Governors. Retrieved 2 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19980122225552/http://www.tu.bc.ca/board.html>
- The Technical University of British Columbia. (1998d). News Release Archive. *About Us* 2 Dec 1998. Retrieved 23 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19981202174427/http://www.tu.bc.ca/AboutUs/NewsReleases.html>
- The Technical University of British Columbia. (1998e, 20 Mar 1998). No title (i.e.: Statement of HR policy development pertaining to Faculty). *TUBC* . Retrieved 29 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/20050507003422/http://cufabc.harbour.sfu.ca/tubc/Side_Letter-March_16.html
- The Technical University of British Columbia. (1998f). Technical University of British Columbia. Retrieved 3 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19980122225429/http://www.tu.bc.ca/techbc.html>
- The Technical University of British Columbia. (1998g). Useful Links. Retrieved 5 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/19981206050429/http://www.tu.bc.ca/Links/>
- The Technical University of British Columbia. (1999a). Content Policy. *Policies and Procedures* 26 Mar 1998. Retrieved 19 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19990913000453/http://www.tu.bc.ca/admin/contentpolicy.html>

- The Technical University of British Columbia. (1999b). Information Technology (Chart). *Undergraduate Programs* 8 Oct 1999. Retrieved 20 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/19991008015646/http://www.tu.bc.ca/Programs/progcharts/infotech_chart.html
- The Technical University of British Columbia. (1999c). Interactive Arts. *Undergraduate Programs* 8 Oct 1999. Retrieved 20 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/19991008065327/http://www.tu.bc.ca/Programs/progdescripts/interactive.html>
- The Technical University of British Columbia. (1999d). Management and Technology (Chart). *Undergraduate Programs* 8 Oct 1999. Retrieved 20 Dec 2013 from http://web.archive.org/web/19991008041159/http://www.tu.bc.ca/Programs/progcharts/managetech_chart.html
- The Technical University of British Columbia. (1999e). Program Overview. *Undergraduate Programs* 8 Oct 1999. Retrieved 11 Feb 2015 from <http://web.archive.org/web/19991008004009/http://www.tu.bc.ca/Programs/Undergraduate.html>
- The Technical University of British Columbia. (1999f). Program Structure. *Undergraduate Programs* 8 Oct 1999. Retrieved 11 Feb 2015 from <http://web.archive.org/web/19991008124539/http://www.tu.bc.ca/Programs/progdescripts/ugradstructure.html>
- The Technical University of British Columbia. (2000a). Online Corporate University 3 Mar 2000. Retrieved 22 Dec 2013 from <http://web.archive.org/web/20000303064936/http://www.tu.bc.ca/corp/Online.html>
- The Technical University of British Columbia. (2000b). *Organizational Profile, Technical University of British Columbia*. Surrey: British Columbia. Ministry of Advanced Education.
- The Technical University of British Columbia. (2000c). *People and Reporting Relationships (TechBC Chart dated March 1, 2000)*. Surrey: British Columbia. Ministry of Advanced Education.
- The Technical University of British Columbia. (2001). TechBC Strategic Business Plan (December 11, 2011) (December 11, 2001 ed., pp. 30). Surrey: Technical University of British Columbia.
- The Technical University of British Columbia. Academic Programs Working Committee. (1998a). Booklet of Appendices. In *New Programs Proposal*. Fonds d'archives Technical University of British Columbia (F-177-1-17-0-123: 177-162). Archives and Records Management, Simon Fraser University.

- The Technical University of British Columbia. Academic Programs Working Committee. (1998b). New Programs Proposal: Bachelor of Applied Science - Information Technology, Management and Technology, Interactive Arts. In *New Programs Proposal*. Fonds d'archives Technical University of British Columbia (F-177-1-17-0-123: 177-162). Archives and Records Management, Simon Fraser University.
- The Technical University of British Columbia. Academic Programs Working Committee. (1998c). New Programs Proposal: Master of Science in Software Technology. In *New Programs Proposal*. Fonds d'archives Technical University of British Columbia (F-177-1-17-0-123: 177-162). Archives and Records Management, Simon Fraser University.
- The University Presidents' Council of British Columbia. (2000). History. Retrieved 5 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/20010217082738/http://www.tupc.bc.ca/about/history.asp>
- The University Presidents' Council of British Columbia. (2001). Contacts. Retrieved 19 Jan 2014 from <http://web.archive.org/web/20010602113806/http://tupc.bc.ca/contacts.asp>
- The University Presidents' Council of British Columbia. (2003). Mandates, Roles and Responsibilities in the Public Post-Secondary Education System in British Columbia: A Working Paper (pp. 15). Vancouver.
- Thompson Rivers University. (2005a, 31 March 2005). Campus Plan - string of pearls. *Commemorative Magazine*, 1.
- Thompson Rivers University. (2005b, 31 March 2005). Laddering process evolves to accommodate students. *Commemorative Magazine*, 1.
- Thompson Rivers University. (2005c). a unique university developing original programs. *insidetru: Thompson Rivers University's Comprehensive News Magazine*, 4, 1.
- Thompson Rivers University. (2006). Distinguished Alumni Award Recipients 2006. *insidetru: Thompson Rivers University's Comprehensive News Magazine*, 5, 12.
- Thompson Rivers University. Convocation. (2005). 2005 Honorary Doctorate Recipients. *awards*. Retrieved from <http://www.tru.ca/convocation/awards/honorarydegrees2005.html> - macrae
- Thornton, Patricia H., Jones, Candace, et Kury, Kenneth. (2005). Institutional Logics and Institutional Change in Organizations: Transformation in Accounting, Architecture and Publishing. *Research in the Sociology of Organizations*, 23 (Transformation in Cultural Industries), 125-170.

- Thornton, Patricia H., et Ocasio, William. (2008). Institutional Logics. In Royston Greenwood (Ed.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp. 99-129). Los Angeles ; London: SAGE.
- Thornton, Patricia H., Ocasio, William, et Lounsbury, Michael. (2012). *The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and Process*. New York: Oxford University Press.
- Trow, Martin A. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education / Martin Trow*. s.l.: s.n.
- Trueman, John. (2005). *"Our time will come again": tracing the story of the Technical University of British Columbia* (3rd revision, October 2003, 1st print ed.). Vancouver: J. Trueman.
- TUPC (Voir: The University Presidents' Council of British Columbia)
- Turner, R. Steven. (1971). The Growth of Professorial Research in Prussia, 1818 to 1848 - Causes and Context. *Historical studies in the physical sciences*, 3 (1971), 137-182. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27757317>
- Universities Council of British Columbia. (1979). *"Simon Fraser University proposal for School of Resource Management...not approved."* (S79-15A). (Document-362374). Vancouver: The Senate of Simon Fraser University. Retrieved from <https://docushare.sfu.ca/dsweb/Get/Document-362374/S79-15A.pdf>
- Vancity. (2014). Bob Williams. *Current board of directors*. Retrieved 17 Feb 2014 from <https://http://www.vancity.com/AboutVancity/GovernanceAndLeadership/BoardofDirectors/CurrentBoard/BobWilliams/>
- Weizsäcker, Ernst Ulrich von. (1970). *Baukasten gegen Systemzwänge: der Weizsäcker-Hochschulplan*. München: Piper.
- Weizsäcker, Ernst von., et Studienplatzvermehrung., Bericht der Arbeitsgruppe Unkonventionelle Möglichkeiten der. (1969). Entwurf einer Baukasten-Gesamthochschule (pp. 36). Stuttgart: SPD-Landesverband Baden-Württemberg.
- Winegard, William C., et Commission on University Programs in Non-Metropolitan Areas. (1976). *Report of the Commission on University Programs in Non-Metropolitan Areas*. Vancouver, B.C.: The Commission.

- Wong, Michael Paul Anthony. (2008). *Entrepreneurism from the Ground up: Entrepreneurism, Innovation, and Responsiveness in a Start-up University*. Doctor of Philosophy (Education) Dissertation/Thesis, University of Southern California, United States -- California. Available from ProQuest ProQuest Dissertations and Theses database. (3355403). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304997052?accountid=14719>
- Woodley, Alan. (1981). *The Open University of the United Kingdom: implementation of higher education reforms*. Paris: Institute of Education of the European Cultural Foundation.
- Wright, Mike, Lockett, Andy, Clarysse, Bart, et Binks, Martin. (2006). University Spin-out Companies and Venture Capital. *Research Policy*, 35((2006)), 20. doi: 10.1016/j.respol.2006.01.005
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th. ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Yin, Robert K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3rd ed.). Thousands Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

LOIS BRITANNO-COLOMBIENNES

- University Act [RSBC 1996] Chapter 468 (1996).
- Industry Training and Apprenticeship Act, Bill 43 C.F.R. (1997).
- Technical University of British Columbia Act, Bill 30 C.F.R. (1997).
- Thompson Rivers University Act, Bill 2 C.F.R. (2005).
- University Act: Designation of Special Purpose, Teaching Universities Regulation, B.C. Reg. 220/2008 O.C. 578/2008 C.F.R. (2008).